

**JUSTIFICACIÓN DE LA INCLUSIÓN DE CADA UNA DE LAS MACRO-
DESTREZAS (ESCUCHA, ORALIDAD, LECTURA, ESCRITURA) EN UN TEST
COMUNICATIVO DE PROGRESO Ó “PROGRESS TEST”**

**MÓNICA YULIETH ARENAS REYES
KAREN SÁNCHEZ CHAVARRO**



**UNIVERSIDAD LIBRE
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN BÁSICA CON ÉNFASIS EN HUMANIDADES
E IDIOMAS
BOGOTÁ
2011**

**JUSTIFICACIÓN DE LA INCLUSIÓN DE CADA UNA DE LAS MACRO-
DESTREZAS (ESCUCHA, ORALIDAD, LECTURA, ESCRITURA) EN UN TEST
COMUNICATIVO DE PROGRESO Ó “PROGRESS TEST”**

**MÓNICA YULIETH ARENAS REYES
KAREN SÁNCHEZ CHAVARRO**

**Trabajo de grado para optar al título de Licenciatura en Educación Básica
con Énfasis en Humanidades e Idiomas**

Investigadora:

GLADYS FORERO BOHÒRQUEZ

**Especialización y Maestría en la Enseñanza del Inglés como Lengua
Extranjera**



**UNIVERSIDAD LIBRE
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN BÁSICA CON ÉNFASIS EN HUMANIDADES
E IDIOMAS
BOGOTÁ
2011**

Agradecimientos

El ser humano a través de los años va pasando por ciertas etapas, primero la niñez donde culmina su primaria; luego la adolescencia, cuando se es bachiller y más tarde la etapa en la que hoy con orgullo y dedicación podemos decir que hemos logrado llegar, el ser profesional. Por esta razón, le queremos agradecer a Dios por darnos la sabiduría, a nuestros padres porque nos han dado el apoyo y la fortaleza, a nuestros docentes de esta prestigiosa institución, quienes con su conocimiento y dirección nos guiaron para lograr ser lo que hoy somos, seres emprendedores y con muchos deseos de triunfar.

TABLA DE CONTENIDO

PÁG

INTRODUCCIÓN

1.	JUSTIFICACIÓN	15
2.	PROBLEMA	17
2.1	Planteamiento del problema	17
2.2	Pregunta de investigación	18
3.	OBJETIVOS	19
3.1	Objetivo General	19
3.2	Objetivos Específicos	19
4.	ANTECEDENTES DE LA INVESTIGACIÓN	20
5.	MARCO TEÓRICO	23
5.1	La Competencia Comunicativa	23
5.2	Marco Común Europeo de Referencia de las Lenguas	31
5.3	Importancia de enseñar y evaluar las destrezas	33
5.4	Macro-destrezas	36
5.4.1	Destreza Auditiva	36
5.4.2	Destreza Oral	51
5.4.3	Destreza Lectora	57
5.4.4	Destreza Escrita	69

6. MARCO LEGAL.....	85
7. METODOLOGÍA.....	87
7.1 Tipo de Investigación.....	87
7.2 Instrumentos de Recolección de Datos.....	87
7.3 Aspectos Pedagógicos.....	89
7.4 Aspectos Didácticos.....	90
7.5 Aspectos Metodológicos.....	90
8. ANÁLISIS DE RESULTADOS.....	91
8.1 Análisis Matriz 1 “Categorización de los contenidos de la muestra de doce exámenes del eje temático inglés elaborados por los profesores en el semestre 2009- 02.”.....	91
8.2 Análisis Matriz 2 “Distribución del porcentaje de preguntas por destreza encontrado en la muestra de exámenes analizada”.....	94
9. CONCLUSIONES.....	96
10. RECOMENDACIONES.....	97
11. BIBLIOGRAFÍA.....	98
12. ANEXOS.....	103
12.1 Matriz No. 1.....	104
12.2 Matriz No. 2.....	107

MATRICES

1. Matriz No. 1. Categorización de los contenidos de la muestra de trece exámenes del eje temático inglés elaborados por los profesores en el semestre 2009- 02.

2. Matriz No. 2. Distribución del porcentaje de preguntas por destreza encontrado en la muestra de exámenes analizada.

GRÁFICOS

Gráfico No. 1.	Dar y obtener direcciones.....	40
Gráfico No. 2.	Cohevaluación del desempeño oral.....	47
Gráfico No. 3.	Transferencia de información.....	48
Gráfico No. 4.	Apareamiento.....	50
Gráfico No. 5.	Bosquejo de personalidades.....	53
Gráfico No. 6.	No crea todo lo que lee.....	62
Gráfico No. 7.	Opción múltiple.....	67
Gráfico No. 8.	Resumir.....	68
Gráfico No. 9.	Ella o él dice.....	72
Gráfico No. 10.	Búsqueda de información.....	73
Gráfico No. 11.	Transferencia de información (operaciones).....	80
Gráfico No. 12.	Candidatos restringidos.....	82
Gráfico No 13.	Narrativa.....	83

<p>TITULO</p> <p>Justificación de la inclusión de cada una de las macro-destrezas (escucha, oralidad, lectura, escritura) en un test comunicativo de progreso ó “progress test”.</p>
<p>AUTORES</p> <p>Mónica Arenas</p> <p>Karen Sánchez</p>
<p>FECHA</p> <p>Febrero 2011</p>
<p>PROGRAMA ACADÉMICO</p> <p>Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Humanidades e Idiomas.</p>
<p>PALABRAS CLAVE</p> <p>Competencias, test de progreso, inclusión, macro-destrezas.</p>
<p>DESCRIPCIÓN</p> <p>Este estudio se realizó para fundamentar la importancia de incluir y evaluar todas las macro-destrezas (escucha, oralidad, lectura, escritura) en un test de progreso de inglés en la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Humanidades e Idiomas.</p>

CONTENIDO

INTRODUCCIÓN

Este estudio parte del análisis de una muestra de trece exámenes del eje temático inglés aplicados en el semestre 2009-02 y se realizó para saber cuál es el rol de cada una de las macro-destrezas en un test de progreso, justificar por medio de literatura pertinente la importancia que tienen éstas en la adquisición del inglés y la manera cómo se puede distribuir el tiempo de la clase en forma equitativa para enseñarlas y evaluarlas todas.

JUSTIFICACIÓN

Este estudio está justificado por la necesidad de evidenciar la importancia de incluir las macro-destrezas tanto en las actividades de clase como en los tests para evaluarlas, para que el proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés en la Licenciatura mejore.

PROBLEMA

¿Por qué se justifica incluir cada una de las macro-destrezas en un test comunicativo de progreso ó progress test?

OBJETIVO GENERAL

Establecer el rol de cada una de las macro-destrezas (escucha, oralidad, lectura, escritura) en la adquisición de la competencia comunicativa del inglés como lengua extranjera y justificar su inclusión en un test de progreso comunicativo.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Establecer la importancia de incluir todas las macro-destrezas en cada uno de los exámenes parciales o totales.
- Contrastar muestra de trece exámenes del eje temático inglés aplicados en el semestre 2009 -02 frente a número de destrezas que incluye.
- Analizar el porcentaje de preguntas por destreza incluidas en cada examen de la muestra.
- Contrastar el número de destrezas examinadas en cada prueba con el número de destrezas que incluye la adquisición del inglés como lengua extranjera.

MARCO TEÓRICO

En este trabajo se discuten temas tales como la Competencia Comunicativa, el Test de Progreso, las Macro-destrezas a saber, escucha, oralidad, lectura, escritura, así como diferentes tipos de ejercicios prácticos que los docentes pueden llevar a cabo en el aula de clase, para desarrollar y evaluar dichas destrezas.

MARCO LEGAL

Programa Nacional de Bilingüismo, Ministerio de Educación Nacional, Ley General de Educación, Ley 30 de 1992 y Proyecto de Ley.

METODOLOGÍA

Esta investigación se considera de tipo Exploratorio, ya que consiste en aproximarse a un evento poco conocido, y le permite al investigador familiarizarse con él, abriendo el camino hacia otro tipo de investigación más compleja.

RESULTADOS

Los resultados del análisis mencionado muestran que los exámenes no incluyen todas las destrezas y que a la parte gramatical es a la que se le da mayor importancia. Aspectos como estos, dan lugar a que los estudiantes no desarrollen un conocimiento de la lengua inglesa para la comunicación.

CONCLUSIONES

- El análisis de la muestra de exámenes demostró que no se incluyen todas las destrezas y que a la parte gramatical se le da el mayor porcentaje de tiempo tanto en las clases como en los exámenes.
- Las destrezas deben ser enseñadas con actividades de clase que faciliten la comprobación del dominio que se va adquiriendo de cada una, y la capacitación del estudiante para usarlas en forma integrada según lo requiera la situación. Como dice Jack C. Richards (1988:2) “el profesor debe crear todas las condiciones para aprender el idioma, utilizar situaciones en las que sus alumnos se conviertan en oyentes activos, interactúen entre ellos y crezcan”.
- El tiempo de la clase se debe dividir equitativamente para el desarrollo de cada

una de las macro destrezas tanto en el aula de clase como en un test.

- Se espera que estos resultados tengan la debida trascendencia para el Programa donde se ha realizado este estudio.

RECOMENDACIONES

Con el dominio de todas las cuatro habilidades a saber, hablar, escuchar, leer y escribir, un individuo puede llegar a comunicarse efectivamente en un gran número de situaciones. Por lo tanto, el tiempo de la clase se debe dividir equitativamente para el desarrollo y evaluación de cada una de estas destrezas, según Cassany (2000) y Douglas Brown(2001).

BIBLIOGRAFÍA

BROWN H, Douglas. Teaching by Principles: an Interactive Approach to Language Pedagogy, Second Edition: Longman, 2001.

CHASTAIN, Kenneth. Developing Second-Language Skills: Theory and practice. University of Virginia, 1988.

DUDLEY, Tony; EVANS; ST, John. Developments in English for Specific Purposes. United Kingdom: Cambridge University Press, 1998.

HUDSON, Thom, Teaching Second Language Reading, Oxford Handbooks for Language Teachers. Oxford: Ilustrada, 2007.

MADSEN S. Harold. Techniques in Testing. Ilustrada: Oxford University Press, 1983.

NUNAN, David, Designing Tasks for the Communicative Classroom. United Kingdom: Cambridge University Press, 1989.

UR, Penny. A Course of Language Teaching: Practice and theory. United Kingdom: Cambridge University Press, 1999.

WRIGHT, Andrew. Pictures for Language Learning. United Kingdom: Cambridge University Press, 1989.

INTRODUCCIÓN

El proceso de enseñanza aprendizaje de una lengua extranjera, como el inglés, requiere que los establecimientos educativos formen a los estudiantes competentes, es decir, que se desarrolle el Enfoque Comunicativo por medio de la integración de todas las macro destrezas (escucha, oralidad, lectura, escritura), para que sean capaces de responder a la necesidad que se ve enfrentada la sociedad en el mundo globalizado, donde tener buen manejo de la lengua inglesa implica mayores oportunidades profesionales y laborales.

Desde esta perspectiva, surge el interés por investigar la justificación de la inclusión de cada una de las macro destrezas en una sesión de clase y, por consiguiente, un test de progreso para el aprendizaje de este idioma. A partir del análisis de una muestra de trece exámenes del eje temático inglés aplicado en el semestre 2009 -02 y facilitados por el Departamento para los fines de este estudio, se describen las destrezas incluídas en cada uno de estos exámenes y la conveniencia de incluir todas las macro destrezas a saber, escucha, oralidad, lectura, escritura, tanto en las clases, ejercicios, exámenes y los tipos de preguntas recomendados por reconocidos teóricos. Al final del estudio se presenta una recomendación especial para que se implemente la enseñanza de las macro destrezas integradas.

Como estudiantes y futuros docentes de lengua extranjera, consideramos importante conocer tipos de ejercicios que se pueden trabajar en un aula de clase y en un examen, teniendo en cuenta que cada uno de ellos debe permitir que los alumnos desarrollen de forma integrada las macro destrezas para la comunicación, donde las clases se manejen en un ambiente de situaciones

cotidianas, es decir, que tengan la posibilidad de aprender una lengua real y contextualizada.

1. JUSTIFICACIÓN

En el mundo globalizado de hoy, el conocimiento de una lengua extranjera es considerado parte esencial del proceso formativo integral de cada individuo. El idioma inglés se ha vuelto imprescindible para una multiplicidad de actividades (Bacin,1989:35). Por esta razón, este estudio se justifica por la necesidad de evidenciar ante docentes y estudiantes la importancia de incluir las macro destrezas en las actividades de clase como en los tests para evaluarlas, para que el proceso de enseñanza- aprendizaje del inglés en la Licenciatura mejore.

Es necesario que al enseñar una segunda lengua se sigan unas normas, porque muchas veces el educando y el docente no tienen clara la importancia de cada una de las macro destrezas; en ocasiones dan más importancia a alguna de ellas y no a todas; olvidando que una complementa a la otra; por ejemplo Ronald Carter y David Nunan (2001:7), definen la destreza auditiva como un componente complejo para procesar el lenguaje, ya que ésta requiere el uso de todas las destrezas (oral, escrita y lectora), al momento que el oyente utiliza los conocimientos previos y aprendidos para entender la información que se pide en las actividades de escucha. Si se trata de la destreza lectora se encontrará que cuando un estudiante lee, aprende vocabulario, mejora su gramática y por supuesto su escritura, ya que según Bell y Burnaby (1984), permite al escritor demostrar el control de un número de variables simultáneamente; es decir, el contenido, el formato, la estructura de las oraciones, el vocabulario, la puntuación, la formación de palabras y la ortografía.

Otra de las motivaciones para la realización de esta investigación, es que muchas de las dinámicas desarrolladas en clase no están dirigidas hacia un enfoque comunicativo, y como señala Daniel Cassany (2000:88) hablar, escuchar, leer y escribir son las cuatro destrezas que el usuario de una lengua debe dominar

para poder comunicarse con eficacia en todas las situaciones posibles, pero ¿los docentes y estudiantes son conscientes de esto? ¿Tienen claro el concepto de “enfoque comunicativo”? la mayoría de ellos piensan que aprender una segunda lengua es realizar un proceso aislado para cada una de las destrezas, o asumen, que la competencia comunicativa se desarrolla sólo en algún ejercicio oral, este es un ejemplo erróneo de ver el aprendizaje del inglés, como añaden Wilkison y Allwright (citados por Johneson E Karen, 1995:6), la competencia comunicativa en el aula debe considerarse esencial para aprender una segunda lengua y poder interactuar con hablantes de inglés nativos y no nativos, dicha interacción es el objetivo que la mayoría de los estudiantes de una segunda lengua desean alcanzar, pero poco notable en el nivel de los estudiantes.

Con esta investigación se quiere mostrar la necesidad de ejercitar y evaluar las destrezas en conjunto, como dice Daniel Cassany (2000) los docentes en muchas ocasiones no tienen en cuenta las cuatro destrezas en sus ejercicios ni en sus formatos de examen; lo anterior se evidencia en la muestra de tests analizados para este estudio que adolecen de la falta de una o varias destrezas.

2. PROBLEMA

2.1. Planteamiento del problema

La motivación para realizar esta investigación desde el Proyecto “Implementación de un sistema de evaluación permanente para mejorar el proceso enseñanza-aprendizaje del inglés y reducir la deserción estudiantil”, surgió a partir de (1) un estudio preliminar que se realizó de los índices de deserción en la Licenciatura que nos ocupa, en las Cohortes 2000-2 a 2004-2 ¹, que arrojó una tasa promedio anual de casi el 70%, y (2) de una directiva del Departamento desde donde se dirige esta Licenciatura, según la cual, a partir del segundo período académico del 2009, las pruebas para evaluar el inglés en la Licenciatura, deben ser diseñadas colaborativamente por los profesores del mismo nivel, en las distintas franjas, a saber: mañana, tarde y noche. La urgencia de descubrir, por una parte, (a) la influencia que las pruebas que se aplican para medir los conocimientos de inglés que van adquiriendo los estudiantes intra- e inter-semestralmente, pueden tener en la decisión de estos estudiantes para abandonar sus estudios en la Licenciatura en Humanidades e Idiomas, y (b) la efectividad que los tests, diseñados individual o colaborativamente pueden tener para mejorar la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés en la Carrera, motivaron la realización de el sub-proyecto “Rol de las pruebas para evaluar el inglés en la deserción estudiantil en la Licenciatura”.

Para poder evaluar los aspectos mencionados, este sub-proyecto se dividió en tres partes: “justificación de la inclusión de las destrezas escucha, lectura, escritura y oralidad, en un examen de inglés de progreso ó “progress

¹ Forero Bohórquez, Gladys (Febrero, 2010), en colaboración con cuatro de los Semilleros de la investigación en mención: Tasa de deserción estudiantil en la Cohorte 2000-2 y los años 2001, 2002 y 2003 y distribución de graduados por sexo. Informe enviado a la Decanatura de la Facultad.

test”); “Tipos de pregunta en un examen comunicativo de inglés (“progress test”) y “Syllabi y test de progreso ó (“progress test”).

De estas tres partes nos correspondió la primera, es decir, la concerniente a justificar la importancia de la inclusión de las macro-destrezas en un test de progreso.

La participación en este proyecto obedece primordialmente al interés de obtener información para redactar la monografía y conseguir el título de Licenciadas, al justificar la inclusión de las destrezas, escucha, lectura, escritura y oralidad, en cada uno de los exámenes de inglés de progreso ó “progress test” aplicados en el semestre 2009-02.

2.2. Pregunta de investigación

¿Por qué se justifica incluir cada una de las macro-destrezas en un test comunicativo de progreso ó “progress test”?

3. OBJETIVOS

3.1 Objetivo general

Establecer el rol de cada una de las macro-destrezas (escucha, oralidad, lectura, escritura) en la adquisición de la competencia comunicativa del inglés como lengua extranjera y justificar su inclusión en un test de progreso comunicativo.

3.2 Objetivos específicos

- Establecer la importancia de incluir las macro-destrezas (escucha, oralidad, lectura, escritura) en cada uno de los exámenes parciales o totales.
- Contrastar muestra de trece exámenes del eje temático inglés aplicados en el semestre 2009 -02 frente a número de destrezas que incluye.
- Analizar el porcentaje de preguntas por destreza incluidas en cada examen de la muestra.
- Contrastar el número de destrezas examinadas en cada prueba con el número de destrezas que incluye la adquisición del inglés como lengua extranjera.

4. ANTECEDENTES DE LA INVESTIGACIÓN

A continuación se relacionan tres tesis encontradas que sirven de soporte a este proyecto.

TESIS 1. “IMPLEMENTING A PROPOSAL WITH A COMMUNICATIVE AND A PROJECT WORK APPROACH BY DESIGNING LEARNING ENVIRONMENTS IN EFL TO IMPROVE ORAL SKILLS”

Esta tesis es desarrollada por Carlos Alberto Nivia Chisaba (2009) de la Universidad Pedagógica Nacional, proyecto que tiene como objetivo general, implementar una propuesta comunicativa contextualizada a través de ambientes de aprendizaje en EFL para desarrollar habilidades orales en los niños.

Según el autor, la idea de desarrollar este proyecto es que muchos niños no utilizan el inglés en un contexto real, a pesar de que los docentes se han concientizado de llevar a sus clases materiales que motiven a los estudiantes a utilizar el inglés con un enfoque comunicativo, el problema radica en que ellos no tienen la oportunidad para practicar de manera constante la lengua extranjera que están aprendiendo, ya sea por la metodología utilizada en clase o el entorno de su hogar, aspectos que llevan a que no se les brinde la oportunidad para expresar sus pensamientos, sentimientos y forjando así la idea de que ellos sean los principales agentes para la adquisición de una segunda lengua.

La metodología de este proyecto se desarrolló a partir de una observación identificando el problema principal, luego se propuso una metodología y un syllabus de acuerdo con la problemática encontrada y a las necesidades de los estudiantes, para finalmente implementar todo esto al contexto de ellos.

Como se puede ver, el objetivo de este proyecto era realizar un plan para el mejoramiento de las habilidades orales y del buen uso de los recursos didácticos, creando ambientes de aprendizaje para adoptar en situaciones reales del aula de clase, objetivos que tienen que ver mucho con nuestro proyecto, pues tienen como fin hacer justificable la necesidad de crear una enseñanza de una segunda lengua enfocada hacia lo comunicativo.

Como conclusiones, la enseñanza del inglés como lengua extranjera ha evolucionado y seguirá haciéndolo, creando actividades y métodos novedosos que faciliten la adquisición del inglés en un contexto real, lo que no solo traerá buenos resultados en la destreza oral sino también en las demás habilidades.

TESIS 2. “FOSTERING ORAL SKILLS THROUGH TASK BASED LEARNING”

Esta tesis es de la Universidad La Gran Colombia realizada por German Barragán Medina en el año 2006, tiene como objetivo general comprometer a los estudiantes de nivel intermedio de la Universidad de Cundinamarca, para llevar a cabo un test que mejore la destreza oral y que adquieran confianza en sí mismos como comunicadores en inglés.

El problema que identificó el investigador es que los alumnos en pocas ocasiones están expuestos a oportunidades para usar el lenguaje con un propósito comunicativo, y que muchas veces la destreza oral era la más desarrollada entre las cuatro habilidades, sin embargo, no resultaba fácil pues no buscaban trabajar las demás.

La metodología de este trabajo se enfocó en encontrar la eficacia del método basado en tareas para ejecutarlos en los planes de clase, lo cual daría organización y comprometería a los estudiantes a desarrollar la habilidad oral

mediante las demás habilidades, poniendo en funcionamiento sus conocimientos previos.

Este trabajo arrojó como conclusiones que las tareas propuestas en clase dieron a los estudiantes una herramienta para poner en uso sus conocimientos, asimismo, les brindó a los docentes un elemento dinámico para el aprendizaje de una segunda lengua.

TESIS 3. “COLLABORATIVE LEARNING STRATEGIES IN ORAL SKILL A FOREIGN LANGUAGE TEACHING EXPERIENCE”.

Esta investigación fue realizada por Gloria Imelda Arias, Luz Nery Corredor y Ana Elena Prieto (2003) de la Universidad La Gran Colombia. Este proyecto tiene como objetivo general, promover el desarrollo de las habilidades orales en inglés para llegar a un trabajo colaborativo entre estudiantes y docentes. Para la ejecución, el grupo investigador propuso implementar una interacción entre los estudiantes usando la segunda lengua por medio de trabajos en grupo, actividades dinámicas, etc.

El problema identificado es que los alumnos pensaban que la destreza oral, sólo era realizar un proceso hablado, cuando en realidad es una herramienta útil para comunicar, pensar, aprender y unir esta destreza a las demás teniendo en cuenta vocabulario y gramática.

Las investigadoras llegaron a la conclusión de que cuando los estudiantes trabajan en grupo desarrollan la participación y comparten conocimiento que les facilita el mejoramiento de la habilidad oral.

5. MARCO TEÓRICO

Para poder comunicarse en una lengua, sea la materna o una segunda, se necesita del dominio de las destrezas escucha, oralidad, lectura y escritura. Cuando se trata de aprender un idioma nativo, primero se desarrolla la capacidad para entender la lengua que se oye, luego se comienza a hablar, más tarde se aprende a leer y finalmente a escribir.

Al tratar de aprender una segunda lengua en edad adulta, este orden varia, y en vez de gastar aproximadamente un año solamente desarrollando la capacidad para entender lo que otros hablan, se van aprendiendo las cuatro destrezas más o menos simultáneamente, según el método con el cual se está estudiando, y por separado se estudian usualmente la gramática y el vocabulario, ya que en esta edad se necesita mayor análisis de lo que se aprende.

Concomitante con estas ideas, a continuación se ofrece una discusión de lo que implica el desarrollo de la competencia comunicativa, el aprendizaje y la evaluación de cada una de las macro-destrezas.

5.1 La competencia comunicativa

De acuerdo con los postulados de lingüistas como Wilkins, Widdowson, Candlin, Brumfit, Johnson, Swain y Canale, entre otros, para los propósitos de este estudio se define la competencia comunicativa como la habilidad de un hablante para usar el conocimiento que tiene de la gramática y el vocabulario de la lengua inglesa, en este caso, en forma apropiada según la conversación en que esté participando o el texto que esté escribiendo. Esta definición está de acuerdo con el Método Comunicativo. Aunque se han dado muchas definiciones de este enfoque, nos acogemos a la que favorece aquellas situaciones en las que el

estudiante debe resolver problemas en parejas o en grupo, utilizando los conocimientos que tiene de la segunda lengua que esté aprendiendo (L2), conocimiento que se expandirá en su afán por contribuir a la solución de tales problemas.

Para efectos de la elaboración, o de la evaluación de tests o de otros instrumentos para evaluar la competencia en lengua extranjera, en este caso el inglés, se seguirá el modelo de Competencia en Lengua descrito por Bachman (1992:87), que enfatiza la competencia organizacional, la pragmática y a su vez, subdivide éstas como sigue: la competencia organizacional, se ramifica en competencia gramática y competencia textual: la competencia gramática incluye el vocabulario, la morfología, la sintaxis, la fonología y la escritura; y la competencia textual, la cohesión y el estilo; la Competencia Pragmática por su parte, la subdivide en competencia ilocutiva, o la función de lo que se dice, y la sociolingüística, o la referida al contexto sociocultural en que se produzca la interacción comunicativa, entendiendo que cada una de estas competencias no se expresa por separado sino que “en el uso de la lengua todos estos componentes interactúan entre sí y según la situación en que ese uso se dé.” (Bachman:86), citado por Forero Bohórquez (2008:3).

Los siguientes autores Clark, Scarino, y Brownell (citados por Tricia Hedge, 2000:45) aseguran que la habilidad comunicativa ha llegado a ser el objetivo primordial en un aula de clase. Los estudiantes son capaces de producir mensajes efectivos en el contexto real, teniendo la oportunidad de practicar el lenguaje en situaciones donde quieran expresar sus necesidades, ideas y opiniones; esto permite desarrollar la parte comunicativa con otros, adquirir, ampliar, aplicar conocimientos, pensar, resolver problemas, responder, dar expresiones acerca de experiencias, entender cómo la lengua inglesa es organizada, usada y aprendida. Además, Swan y walter (citados por la misma

autora, 2000:45) dicen que es un cambio de información y opiniones que se ejecutan en el uso práctico de la lengua y en la vida real.

El sociolingüista Hymes (citado por Tricia Hedge, 2000:45) sostiene que los hablantes necesitan entender y usar las formas lingüísticas para tener la habilidad de poner el conocimiento en práctica en el momento de transmitir algo.

Saville Troike (citado por Calsamiglia Helena, 1999:43) detalla que la competencia comunicativa no es sólo conocer el código lingüístico, sino el conocimiento y las expectativas respecto a quién o no puede hablar en determinadas situaciones, cuándo hay que hablar y cuándo hay que guardar silencio, a quién o cómo se puede hablar a personas de diferentes clases sociales, cuáles son los comportamientos no verbales apropiados en diferentes contextos, cuáles son las rutinas para tomar la palabra en una conversación, cómo preguntar y proveer información, etc. En pocas palabras, “todo aquello que implica el uso lingüístico en un contexto social determinado”.²

Existen dos componentes de la habilidad comunicativa: el primero de ellos es el conocimiento de la lengua y el segundo, la habilidad estratégica que sirve como un mediador entre el conocimiento previo que tiene la persona sobre el lenguaje y el contexto externo (Calsamiglia Helena, 1999).

Respecto al tema de las competencias Merrill Swain y Canale (citados por Douglas Brown, 2007:219) distinguen cuatro subcompetencias fundamentales de la competencia comunicativa para el aprendizaje de una lengua:

1. **Competencia gramatical:** aspecto de la competencia comunicativa que encierra el conocimiento del léxico, ítems, reglas de morfología,

² CALSAMIGLIA Helena; TUSÓN, Amparo, Las cosa del Decir. Barcelona: Ariel, 1999, pàg 43

sintaxis, oraciones semánticas y fonológicas que van asociadas con el código lingüístico del lenguaje.

2. **Competencia del discurso:** esta subcategoría es el complemento de la competencia gramatical, y la habilidad que se tiene para conectar oraciones en periodos del discurso y para formar significados que propician la manera de hablar de cada persona.
3. **Competencia sociolingüística:** hace referencia a las reglas socioculturales del lenguaje y del discurso, este tipo de competencia requiere un entendimiento del contexto social en el momento de usar la lengua.
4. **Competencia estratégica:** Canale y Swain la describen como “estrategias de comunicación verbales y no verbales” palabras que parafrasea Savignon (citado por Douglas Brown, 2007:220), diciendo que son “las estrategias que el hablante usa para compensar el conocimiento imperfecto de reglas, o factores límites en su aplicación” por ejemplo: la fatiga, la distracción y la desatención.

Las dos primeras subcategorías señaladas reflejan el uso del sistema lingüístico y las dos últimas, definen aspectos funcionales a la comunicación.

Además de autores mencionados como Canale y Swain, Faerch, Haastrup y Phillipson; Bachman (citados por Tricia Hedge, 2000:56), dividen la competencia comunicativa en: competencia lingüística, pragmática del discurso, estratégica y de fluidez. En la siguiente Tabla, se muestran algunas implicaciones de este modelo para enseñar y aprender la habilidad comunicativa.

Si la habilidad comunicativa consiste en las siguientes competencias...	¿Qué implican las competencias para los aprendices de una lengua?
<p>Competencia Lingüística</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Lograr exactitud en las formas gramaticales del lenguaje. - Pronunciar las formas con exactitud. -Hacer uso de un mayor énfasis en determinadas palabras, así como del ritmo, y la entonación para expresar significado - Construir un corpus de vocabulario. - Aprender a entender y usar la caligrafía (escritura a mano) así como las reglas de ortografía. - Hacer uso adecuado de la sintaxis y la formación de palabras.
<p>Competencia Pragmática</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Aprender las relaciones entre las funciones y formas gramaticales. - Usar el mayor énfasis en una determinada palabra o expresión, así como la entonación, para expresar actitud y emoción.

	<ul style="list-style-type: none"> - Aprender los niveles de formalidad. - Entender y usar un tono emotivo. - Usar las reglas pragmáticas del lenguaje. - Seleccionar las formas del lenguaje apropiado para el tema, para los oyentes, etc.
Competencia del Discurso	<ul style="list-style-type: none"> - Hacer intervenciones más largas, usar marcadores del discurso, empezar y terminar conversaciones. - Apreciar y ser capaz de producir textos escritos contextualizados en una variedad de género. - Poder entender conectores de cohesión y coherencia al leer, y usarlos al escribir. - Poder entender textos auténticos.
Competencia Estratégica	<ul style="list-style-type: none"> - Ser capaz de asumir riesgos al usar el lenguaje escrito y hablado. - Usar al mismo tiempo el lenguaje oral y escrito. - Usar un rango de estrategias de

	comunicación.
Fluidez	<ul style="list-style-type: none"> - Procesar el lenguaje y responder apropiadamente. - Ser capaz de responder con rapidez en un tiempo real.

Acorde con los estudios sobre competencia comunicativa, la meta de una clase de lengua debe desarrollar todos los componentes: competencia organizacional, pragmática, estratégica y habilidades psicomotoras referentes a la pronunciación. Los objetivos comunicativos son logrados cuando la persona presta atención a usar el lenguaje y no al uso de ésta, a la fluidez y no a la precisión, al contexto y a las necesidades eventuales que tiene el estudiante en el salón de clase para aplicarlas en un contexto o en un mundo real, según H. Douglas Brown (2001:69).

Ahora bien, Daniel Cassany (2000:86) sostiene que el objetivo fundamental de estas competencias ya no es aprender gramática, sino conseguir que el alumno pueda comunicarse mejor con la lengua, para que las clases pasen a ser más activas mediante ejercicios reales que promuevan la participación, teniendo en cuenta las necesidades lingüísticas y los intereses de ellos. En esta misma línea, lingüistas británicos como M.A.K Halliday (1970- 1978), John Firth (1957) y sociolingüistas como Dell Hymes(1972) y William Labov (1970) , dicen que la mejor manera de enseñar y aprender inglés es desarrollar la competencia comunicativa en el aula de clase en vez de dominar estructuras gramaticales.

Según Douglas Brown (2001:69) algunas recomendaciones para la enseñanza y planificación de una clase son:

- Recordar que las explicaciones gramaticales o ejercicios son sólo una parte de una planeación o un currículo; se le debe dar su respectivo valor sin descuidar los otros componentes de la competencia comunicativa (funcional, sociolingüística, psicomotora y estratégica).
- No olvidar enseñar aspectos funcionales y sociolingüísticos del lenguaje, se encuentra la habilidad psicomotora (pronunciación) como componente importante de los dos.
- Estar seguros que los estudiantes tienen oportunidades de obtener fluidez verbal en inglés, sin tener que estar precavido de errores mínimos. Ellos pueden trabajar sobre sus faltas en otro momento.
- Utilizar un lenguaje que los estudiantes realmente encuentren en el mundo real, manejando técnicas auténticas y no memorísticas.
- Preparar a los estudiantes para que sean independientes y manejen el lenguaje fuera del salón.

En suma, la competencia comunicativa en el aula debe considerarse objetivo esencial para aprender una segunda lengua y poder interactuar con hablantes nativos y no nativos del inglés, opinión dada por Wilkison y por Allwright (citados por Johnson E Karen, 1995:6), quienes dicen que los estudiantes pueden llegar a convertirse en personas competentes.

Por otro lado, al hablar del aprendizaje de una segunda lengua es importante conocer lo referente al Marco Común Europeo de Referencia, documento que describe varios aspectos que competen al tema de investigación.

5.2. Marco común europeo de referencia de las lenguas

Haciendo énfasis en que los tests son una forma de evaluar los conocimientos que ha adquirido el educando en la lengua inglesa, el docente debe tener en cuenta unos criterios que propone el Marco Común Europeo de Referencia de las Lenguas en cuanto al aprendizaje, la enseñanza y la evaluación (MCERL, 2001).

El (MCERL, 2001) describe varios aspectos como son: los conocimientos que deben adquirir los estudiantes para poder comunicarse en una lengua desde un enfoque intercultural, el contexto del uso de la lengua, los géneros de competencias de los usuarios, las opciones del diseño curricular de las instituciones, el rol de las tareas (portafolios) en el desarrollo de las habilidades y la utilización de estas directrices como recurso de evaluación. Además de presentar en el capítulo nueve, tres fundamentos del proceso de evaluación: la fiabilidad, que es la precisión de las acciones adoptadas para cada uno de los niveles de referencia; la viabilidad, que se refiere a si es apropiada y consistente con el diseño curricular, y la validez, que confronta lo que se evalúa con lo que se debe evaluar según el programa.

Su aplicación permite dar coherencia y transparencia a los procesos de enseñanza y aprendizaje de las lenguas extranjeras, a partir de un conjunto de criterios comunes destinados a la elaboración de currículos, programas, materiales y evaluación de los conocimientos. Esta coherencia requiere que haya una relación entre los siguientes aspectos:

- La identificación de las necesidades
- La determinación de los objetivos
- La definición de los contenidos
- La selección o creación del material
- El establecimiento de programas de enseñanza y aprendizaje
- Los métodos de enseñanza y aprendizaje empleados
- La evaluación, los exámenes y las calificaciones

Uno de los objetivos del (MCERL) es ser usado en el momento de establecer lo que se evalúa, los criterios que confirman alcanzar los logros, y el analizar los exámenes frente a los niveles para así realizar comparaciones entre las certificaciones.

El Marco Común Europeo presenta los niveles comunes de referencia para todos los usuarios de la lengua, que describen el nivel de competencia y de dominio general (desde el nivel A1, que corresponde al nivel básico, hasta el nivel C2 que corresponde a una competencia similar a la de su lengua materna). De esta manera, define los niveles de referencia, que ofrecen la valoración del rendimiento de los alumnos, distinguiendo tres estadios: usuario básico en los niveles A1 y A2, el usuario independiente en los niveles B1 y B2 y finalmente el usuario competente en los niveles C1 y C2; además delimitando las capacidades que el estudiante debe trabajar en cada uno de los niveles para las siguientes categorías:

Comprender, integra la comprensión de escucha y lectura

Oral, maneja la interacción y expresión oral.

Escribir, incluye la expresión escrita.

Estos puntos comunes de referencia inciden en este proyecto porque son bases que permiten que los individuos implicados en la enseñanza y la evaluación

de Idiomas, puedan llevar a cabo una buena práctica, transparente, coherente y reconocible. Todo esto garantiza la eficacia en la adquisición del Inglés así como la claridad que tengan los estudiantes que ingresan a la carrera en cuanto a las razones y fines de aprender una lengua extranjera.

El proceso del diseño de las pruebas contiene cinco fases: la fase de planificación, que consiste en tener un perfil consciente de los candidatos que tomaran el examen; la fase de diseño, esta se relaciona con la información sobre el formato que se emplea, el contenido y los tipos de pregunta; la fase de desarrollo, en la cual se ensaya el material construido; la fase operativa, en esta fase comienza el análisis sobre la aplicación del examen y en último lugar la fase de seguimiento, radica en la detección de las posibles fallas en el funcionamiento del examen y se toman las decisiones oportunas para modificar el proceso para su mejoramiento.

Ya definidos los conceptos en los que está basado este proyecto, se desarrollara la parte que explica el objeto de estudio de esta investigación, justificar la importancia de enseñar y de incluir todas las macro destrezas en un test comunicativo de salón de clase.

Tomando como referencia las anteriores concepciones de competencia comunicativa, ¿Cuál sería la importancia de enseñar las habilidades para aprender inglés en lengua extranjera, teniendo en cuenta un enfoque comunicativo?

5.3 Importancia de enseñar y evaluar las destrezas

Para Daniel Cassany (2000:88) hablar, escuchar, leer y escribir son las cuatro destrezas que el usuario de una lengua debe dominar para poder comunicarse con eficacia en todas las situaciones posibles. Por esta razón, en una

clase de lengua con fines comunicativos debe dedicar tiempo para el desarrollo de cada una de las destrezas en forma equitativa.

Ronald Carter y David Nunan (2001:7) dicen que es necesario que al enseñar una segunda lengua, el docente tenga clara la importancia de cada una de las macro destrezas dentro del aprendizaje del inglés, debido a que una complementa a la otra.

Richards, Platt, y Weber (citados por Thom Hudson, 2007: 78) dicen que los actos de escuchar, hablar, leer y escribir, se denominan las cuatro destrezas de la lengua, y que estas destrezas se dividen en sub- destrezas o micro-destrezas, tales como la discriminación de los sonidos en cadenas de discurso o el entendimiento de las relaciones que se dan dentro de una oración.

Por otra parte, para el desarrollo de este estudio era indispensable definir qué es un test y más exactamente un test de salón de clase como instrumento para medir los conocimientos de inglés que el estudiante ha adquirido.

Para comenzar, Penny Ur (1996:33) asegura que un test se puede definir como una actividad cuyo objetivo principal es transmitir lo que sabe o puede hacer el estudiante, son usados para evaluar y sirven para medir el nivel de conocimiento de los aprendices.

Tricia Hedge (2000:244), dice que un test se refiere a los procedimientos específicos que profesores y examinadores emplean para tratar de medir la habilidad en una lengua, logrando que los estudiantes muestren qué saben como un indicador de su destreza.

Fred Genesee y John A. Upshur (1996:141), opinan que un test es un método para recolectar información a través de una o varias tareas, por ejemplo, una composición, una presentación o un examen que contenga varias preguntas.

Uno de los propósitos de la aplicación de tests es detectar el rendimiento de los estudiantes e investigar el efecto de éstos en alumnos y profesores, o efecto “washback”, como es llamado este fenómeno en la literatura psicométrica: “El fenómeno de que aplicar tests tiene un rol dominante para influir qué y cómo los profesores enseñan y los estudiantes aprenden, se describe como el efecto “washback” Alderson y Wall (citados por Shohami, 1998:96), quien describió los efectos del “washback” como los instrumentos más poderosos, capaces de cambiar y prescribir el comportamiento de los que son afectados por los resultados”. En línea con Weir (1990:25), quien sostiene que “un test puede ser un poderoso instrumento para efectuar cambios en el currículo de lengua” (Forero, 2008:3).

Definiendo los tests como un medio de recolección de información para saber, diagnosticar y evaluar el proceso que ha tenido el estudiante durante su formación, se encuentra el test de progreso, o de salón de clase que según Heaton (1995:171) está diseñado para medir hasta qué punto los estudiantes dominan el material que se ha enseñado en la clase. Está basado en el programa de lengua que se ha venido siguiendo y es tan importante para medir el trabajo del profesor como para medir el aprendizaje del estudiante.

Para Charles Alderson (2001:12), los tests de clase miden el progreso de los estudiantes, para saber cuánto han aprendido los educandos en su proceso de enseñanza–aprendizaje y determinar cuáles áreas de las macro destrezas necesitan más atención.

Para Patricia Aspinall y George Bethell (1998:4), cada test de progreso tiene las siguientes partes:

1. Gramática, vocabulario, ortografía y puntuación.
2. Lectura.
3. Escritura.
4. Escucha.
5. Oral.

Por lo cual, se propone en nuestro proyecto integrar las destrezas en todos los casos para la evaluación.

A continuación se explica la importancia de cada una de las macro destrezas, se proponen distintos ejercicios prácticos que los docentes pueden trabajar en un aula de clase o en un test y se escoge uno, que en nuestra opinión es el más recomendado.

5.4 Macro-destrezas

5.4.1. Destreza auditiva

De acuerdo con Anderson y Lynch (1988:23) la destreza auditiva se divide en una escucha recíproca y no-recíproca; la primera se refiere a la interacción que hay entre la persona que habla y la que escucha, y la segunda va enfocada a tareas como escuchar la radio o una lectura formal, donde la transferencia de información está en una sola dirección: del hablante al oyente. Estos dos autores resaltan la complejidad de la comprensión auditiva, sugiriendo que quién escucha debe tener dominio de habilidades lingüísticas y no lingüísticas, como son:

Habilidades lingüísticas

1. Identificar el discurso aún en medio de los ruidos circundantes.
2. Seccionar el discurso de alguien en palabras.
3. Comprender la sintaxis de lo que alguien dice.
4. (en escucha interactiva) formular una respuesta apropiada.

Habilidades no lingüísticas

1. Tener un propósito apropiado para escuchar
2. Tener un conocimiento social y cultural adecuado
3. Tener un conocimiento previo apropiado

Por esta razón, se considera la destreza auditiva parte esencial del proceso comunicativo en la enseñanza y aprendizaje de una segunda lengua. Michael Rost (citado por autores como Ronald Carter y David Nunan, 2001:7), la define como un componente complejo para procesar el lenguaje, ya que requiere el uso de todas las destrezas (oral, escrita y lectora) en el momento que el oyente utiliza los conocimientos previos y aprendidos para entender la información que se le pide en las actividades de escucha.

La habilidad auditiva es prerequisite para la adquisición de un idioma. Un estudiante debe entender lo que escucha para luego ser capaz de comunicarse en un contexto real o con un hablante nativo, como lo afirma Kenneth Chastain (1988:192) en el siguiente ejemplo: Do you speak...? indiscutiblemente no se puede hablar un idioma a menos que uno pueda entenderlo.

Richards (1987:24) distingue entre una escucha conversacional (escuchar un discurso casual) y una escucha académica (escuchar lecturas y otras presentaciones académicas).

La escucha conversacional tiene en cuenta las siguientes habilidades:

- ✓ Reconocer la estructura rítmica del inglés.
- ✓ Reconocer la entonación.
- ✓ Identificar la posición del acento en las palabras.
- ✓ Reconocer las formas reducidas de las palabras.
- ✓ Reconocer el vocabulario usado en los temas de conversación.
- ✓ Detectar palabras claves
- ✓ Inferir el significado de las palabras por medio del contexto en el que ocurren.
- ✓ Reconocer formas gramaticales.
- ✓ Detectar oraciones construidas.

La escucha académica involucra las siguientes habilidades:

- ✓ Identificar propósitos y alcances de la lectura.
- ✓ Identificar relaciones entre unidades sin discurso (idea principal, generalización, hipótesis, ejemplos).
- ✓ Inferir relaciones (causa, efecto, conclusión).
- ✓ Deducir el significado de las palabras por medio del contexto.
- ✓ Reconocer los aspectos de coherencia.

Entonces, ¿Cuál es el propósito de escuchar?. Según William Littlewood (1998:64) el estudiante debe estar motivado por una finalidad comunicativa que determina qué información se pretende extraer y qué datos son importantes. Por ejemplo, el docente hace una serie de preguntas con base en un ejercicio de escucha, donde no se necesita tener una idea global, sino extraer información esencial o inferir a partir de lo que se oye.

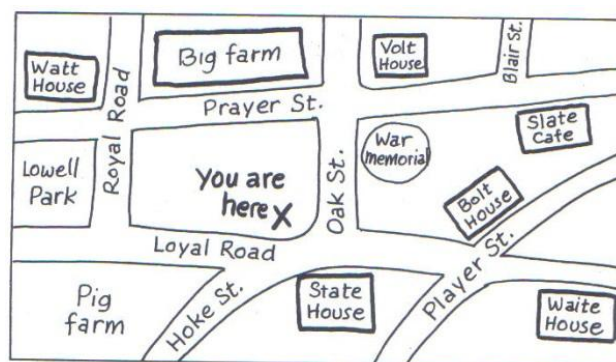
Es necesario conocer diferentes tipos de ejercicios que se pueden llevar a cabo en un salón de clase. Gilman y Moody (1984:198) sugieren cuatro pasos que los docentes podrían considerar como un medio para desarrollar esta destreza: primero ofrecer a los estudiantes una variedad de grabaciones para la comprensión del mismo; segundo, enseñar a los estudiantes a manejar las etapas de una escucha (antes, durante y después), tercero, aprender a deducir el contenido, a mirar los componentes del mensaje, y a verificar si sus predicciones fueron acertadas; finalmente, usar materiales de apoyo para el desarrollo de esta habilidad.

Estas son algunas de las actividades que propone Jeannine Dobbs (2001:164) con el fin de repasar conceptos y desarrollar habilidades.

- **Dar y obtener direcciones:** para ejecutar esta actividad, el docente debe dibujar un mapa en el tablero donde se incluyan lugares, edificios, estatuas, parques y palabras cuya pronunciación las haga difíciles de diferenciar (Prayer Street y Player Street). Se recomienda hacer el mapa antes que la clase comience o mientras los estudiantes están realizando otras acciones. Ellos deben escribir en un papel los lugares por donde tiene que pasar un compañero para llegar a su respectiva casa. Él escucha con atención las instrucciones y los demás tienen la posibilidad de pasar al tablero si su compañero no logra llegar al lugar señalado. William Littlewood (1998:66), propone para este ejercicio que los estudiantes coloquen elementos no en una secuencia sino en su ubicación apropiada, por ejemplo en un plano de una casa o de una ciudad. Una alternativa sería tener que seguir una ruta en un mapa. Como en otras actividades, el origen del lenguaje puede ser variado. Por ejemplo, puede ser una serie de instrucciones directas que los estudiantes han de obedecer; una descripción hablada de una escena; una conversación entre dos personas comentando donde poner los

muebles en una habitación o contando a otras personas un viaje reciente; etc.

Gráfico No. 1. Dar y obtener direcciones ³



- **Construcción de una imagen del rompecabezas:** el estudiante hace un dibujo utilizando figuras geométricas, luego escoge a un compañero para que represente en el tablero lo que escucha; los demás lo realizan en el cuaderno.

Este tipo de ejercicio tiene una ventaja sobre el método tradicional, los resultados no se ven sino hasta el final de la presentación, se observan las dificultades que esto les genera para luego corregirlas. Además se evidencia el uso de vocabulario como:

Figuras geométricas: triángulo, cuadrado, círculo y rectángulo

Preposiciones: dentro, en medio de, al lado

Adjetivos: horizontal, vertical

Sustantivos: esquina, orilla

³ DOBBS, Jeannine, Using the Board in the Language Classroom, Cambridge Handbooks for Language Teachers, series editor Penny Ur, 2001.(164)

Igualmente, William Littlewood (1998:65) presenta ejemplos de actividades que se agrupan según el tipo de respuesta que dan los estudiantes:

- **Realizar tareas físicas:** el estudiante extrae información que es importante para lograr que la comprensión oral no sea solamente entender las palabras sino construir significados. Ejemplo:
 - ✓ ***Identificación y selección:*** el estudiante escucha dos o tres grabaciones para que escoja una acorde con la imagen dada
 - ✓ ***Secuencias:*** los estudiantes deben ordenar las imágenes de acuerdo con los acontecimientos que se presentan en la historia que ellos escuchan.
 - ✓ ***Dibujar y construir:*** se pide a los estudiantes que escuchen una descripción o una conversación para luego dibujar la escena. Se puede facilitar un esquema para completar, o un dibujo para colorear.
 - ✓ ***Representar otras acciones:*** mediante gestos o acciones los estudiantes actúan para describir lo que escuchan.
- **Transferir información:** los estudiantes deben extraer información relevante de lo que escuchan para luego transferirla a otro formato, por ejemplo, una tabla o un cuadro, un esquema o un gráfico. Esto motiva la comprensión oral, crea expectativas sobre los significados que aparecerán en el texto hablado, ayudando al estudiante a acceder a los mismos.

En estos ejemplos la destreza auditiva y oral se deben trabajar en conjunto como asegura Arthur Hughes (1989:160), porque se efectúa una interacción entre una habilidad receptiva y una productiva.

Hay ocasiones que no se necesita manejar la parte verbal para escuchar la radio, escuchar lecturas y escuchar enunciados de una estación. Igualmente, existen varios factores que encierran una verdadera escucha y muchos de ellos son empleados por los aprendices para entender el lenguaje, como son las actitudes y expectativas que ellos tienen en una clase (Arthur Hughes, 1989)

El profesor debe tener en cuenta:

- ✓ Los materiales que se usan.
- ✓ Los tipos de tests que se elaboran.
- ✓ Las instrucciones que se dan a los estudiantes al momento de ordenar y realizar un ejercicio o evaluación.
- ✓ La motivación que da el docente antes de iniciar el ejercicio de escucha.
- ✓ El material del docente debe ir acorde al nivel de inglés del estudiante.
- ✓ La parte comunicativa debe promover conversación acerca del tema oído.

En esta medida, los docentes deben incorporar una secuencia de actividades de escucha dentro de la clase, como lo plantea el autor Taylor (1981:199), quien aconseja aumentar cada vez más el nivel de dificultad en los ejercicios, con el fin de lograr que el estudiante progrese hasta llegar a comprender el discurso, es decir, captar palabras sueltas, entender frases, cláusulas y finalmente oraciones.

Desde nuestro punto de vista, la actividad que se recomienda trabajar en un salón de clase es “dar y recibir direcciones” debido a que se manejan en conjunto las siguientes destrezas. Oral, cuando el estudiante se ve en la necesidad de usar el lenguaje para hacerse entender. Auditiva, el oyente requiere prestar atención para comprender y seguir las instrucciones. Lectura y escritura, el alumno debe escribir y leerle a su compañero los pasos para llegar al respectivo lugar. Esta actividad se puede ejecutar no sólo con una grabación, sino también ejercicios prácticos que involucren a los estudiantes.

Las etapas de una sesión de escucha en el salón de clase son desarrolladas en tres momentos básicos:

1. **Antes:** el docente debe decidir el propósito que se va a tener frente a lo que va a ser escuchado, (Tricia Hedge, 2000). Es el espacio donde los estudiantes realizan diferentes actividades para tener conocimiento de lo que se va a escuchar, siendo ésta habilidad una de las más difíciles de adquirir, debido al desconocimiento de algunos sonidos de las palabras, la no comprensión de su estructura y más aun si el estudiante no sabe del tema. Por esta razón se incluyen en la etapa de la pre-escucha los siguientes elementos como se afirma en la página del British Council.
- ✓ ***El contexto:*** el estudiante identifica el lugar donde se desarrollan los hechos y los personajes que intervienen.
- ✓ ***Generación de interés:*** el docente busca recursos para introducir el tema que se va a trabajar, ejemplo si la conversación es de deportes se utilizan imágenes de jugadores en eventos deportivos para causar discusión en los estudiantes. Tricia Hedge, en su libro *Teaching and Learning in the Language Classroom* (2000:256), recomienda al docente contextualizar el texto, proveer alguna información que sea necesaria

para ayudar a apreciar a los estudiantes el escenario y el papel que juegan los personajes.

- ✓ **Activación de los conocimientos actuales:** hacer preguntas que permitan recordar conocimientos previos acerca del tema que se va a trabajar.

- ✓ **Adquirir los conocimientos:** el docente proporciona lecturas o realiza juegos a los estudiantes para ampliar su conocimiento.

- ✓ **Predecir el contenido:** a partir del contexto se deduce el contenido del título de una conversación, de un habla, discutir sobre una imagen la cual relacione al texto, dialogar sobre el tema, responder a un listado de preguntas en donde se maneje la temática, para que el estudiante opine si está de acuerdo o en desacuerdo, etc.

- ✓ **Aprendizaje de vocabulario:** para los estudiantes algunas palabras desconocidas representan un impedimento a la hora de escuchar, por esto se recomienda que el docente seleccione el vocabulario para ser aprendido antes de escuchar.

2. **Durante** : mientras se está realizando la actividad de escucha, se deben utilizar estrategias como:

- ✓ **Identificación:** reconocer aspectos específicos del mensaje como sonidos, categorías de palabras, distinciones morfológicas, etc.

- ✓ **Orientación:** establecer los hechos importantes de la sesión de escucha como el tema y el tipo de texto.

- ✓ **La idea principal:** jerarquizar las ideas de acuerdo con el nivel de importancia de los sucesos.
- ✓ **Réplica:** hacer una síntesis de lo escuchado.

Para Tricia Hedge (2000: 257), durante la sesión de escucha los estudiantes necesitan seguir la información para responder preguntas más adelante, tomar notas generales y escribir puntos específicos de la conversación dependiendo del tipo de ejercicio.

Cuando se identifica el tema se debe anotar dos o más ideas relevantes de la escucha, responder preguntas, completar frases, mapas e imágenes dadas por el docente (Paul Davies y Eric Pearse, 2002). Andrew Wright (1989: 161), opina que las imágenes pueden ayudar al estudiante a retener el contexto en que se presenta la conversación y el comportamiento de los personajes que intervienen en la historia.

3. **Después:** al finalizar el ejercicio de escucha, el estudiante es capaz de dar opiniones, narrar experiencias similares, representar por medio del “role play” una situación creada por ellos, escribir un reportaje, un texto y debatir el tema escuchado.⁴

Esta etapa muestra la comprensión que el estudiante tiene del tema porque pueden dar una opinión personal, hacer un análisis o debatir.⁵

Según Richards, citado por Andrew Wright (1989:161), esta fase ayuda a la integración de las destrezas en el momento de desarrollar el tema, ya que al resolver un ejercicio de escucha, el estudiante puede hablar, leer o escribir, con base en el tema discutido dentro de la conversación.

⁴ DAVIES, Paul; PEARSE, Eric. Success in English Teaching. Oxford: University Press, 2002.pág 78

⁵ WRIGHT, Andrew. Pictures for Language Learning. United Kingdom: Cambridge University Press, 1989.pág 161

Evaluación de la escucha

Es necesario evaluar esta destreza para establecer las fortalezas y debilidades de los aprendices. Por ejemplo: identificar el sentido global de una información, reconocer la idea principal, obtener una información específica, seguir instrucciones y direcciones, etc. (Arthur Hughes ,1989)

Los tipos de tests que propone Arthur Hughes (1989:137) para la evaluación de esta destreza, pueden ser monólogos, diálogos, anuncios, instrucciones, direcciones o simplemente lecturas. Algunas de las técnicas son:

- ❖ Ayudas visuales con preguntas de falso y verdadero
- ❖ Colocar imágenes en el lugar correcto de un plano que se dé al estudiante.
- ❖ Ejercicios de completar con base en lo que se escucha.

Otros ejercicios pueden incluir:

- ❖ **Opción múltiple:** Como dicen Heaton (1995) y Hughes (1989) es necesario que las opciones sean cortas y sencillas, puesto que es difícil para los estudiantes retener en su mente cuatro o más alternativas mientras escuchan la conversación, para luego escoger sólo una respuesta y así volver a hacer este proceso en los próximos ítems. El ejercicio puede ser bueno siempre y cuando los distractores obliguen al estudiante a inferir.

Por la dificultad señalada por autores como Heaton (1995) o como Hudes(1989) este tipo de técnica es recomendable sólo si ha sido extraído de un libro de enseñanza apropiado, ya que una pregunta de este tipo redactada por el profesor requiere ser piloteada primero. Además Heaton (1995) dice que un ítem

puede resultar confuso para el estudiante porque tiene que leer cuatro distractores mientras escucha.

❖ **Dictado:** es una actividad que no es auténtica para un test de escucha, pero puede ser útil para diagnosticar los problemas auditivos y de escritura.

❖ **Transcripción:** los estudiantes deben copiar por ejemplo, los nombres y apellidos de personas que nunca hallan escuchado antes, para ser deletreados por el docente

A continuación se presentan otros tipos de ejercicios extraídos del libro Upstream B2+, de Virginia Evans y Bob Obee (2008:13) que son recomendables para desarrollar en el aula de clase.

❖ **Coevaluación del desempeño oral:** primero, los estudiantes deben mirar las dos imágenes que muestran dos tipos de felicidad, ellos deben compararlas argumentando cuál de las dos clases de felicidad es más importante según su opinión. Además deben narrar una anécdota donde hayan evidenciado ese sentimiento.

Gráfico No. 2. Coevaluación del desempeño oral.⁶



⁶ EVANS, Virginia; OBEE, Bob, Upstream Upper Intermediate B2 +, Student's Book. Newbury: express publishing, (2008:13)

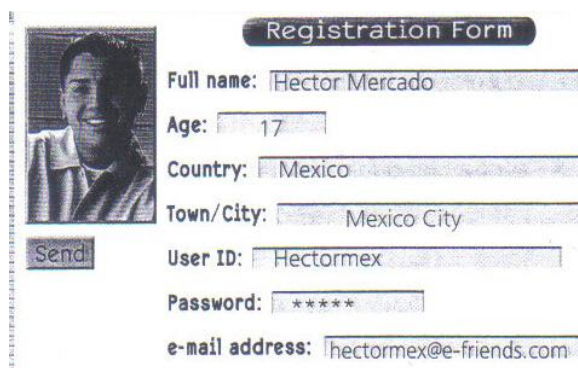
Seguido de esto, el estudiante escucha a los dos examinados hablando de los dos cuadros anteriores y diciendo cuál tiene mayor trascendencia, para luego opinar sobre su fluidez, comparar la forma como ellos hablan y la de sus compañeros, evaluándoles la gramática, el vocabulario, el manejo del discurso, la pronunciación y la interacción comunicativa.

Este tipo de actividad coadyuva no solo el desarrollo de la capacidad auditiva del estudiante sino su fluidez y objetividad para dar opiniones acerca del desempeño de sus compañeros.

❖ **Transferencia de información:** esta técnica involucra actividades como diagramas, imágenes, completar formas o mostrar rutas en un mapa. Este ejemplo presentado a continuación es tomado del libro Upstream Beginner A1, de Virginia Evans y Jenny Dooley (2005:8)

Los estudiantes deben escuchar una conversación para completar el siguiente formato, luego deben preguntar y responder acerca de Héctor.

Gráfico No. 3. Transferencia de información.⁷



The image shows a registration form titled "Registration Form" with a small photo of a man on the left. The form contains the following fields and values:

Field	Value
Full name:	Hector Mercado
Age:	17
Country:	Mexico
Town/City:	Mexico City
User ID:	Hectormex
Password:	*****
e-mail address:	hectormex@e-friends.com

There is a "Send" button next to the photo.

⁷ EVANS, Virginia; DOOLEY, Jenny, Upstream Beginner A1 +, Teacher's Book. Newbury: express publishing, 2005.

1. Cuál es su nombre?
2. ¿Cuántos años tiene?
3. ¿De dónde es?
4. ¿De qué parte es él exactamente?

Para Arthur Hughes (1989:137) es recomendable que al diseñar un test se tenga en cuenta el nivel que se cursa y al público al que sea dirigido.

En el libro Upstream B2+, de Virginia Evans y Bob Obee (2008:7,8,61) se presenta otro tipo de ejercicios que se pueden incluir en un examen.

❖ **Llenar espacios en blanco:** los estudiantes deben escuchar y completar las palabras o frases que hacen falta.

- Muchos

1	
---	--

 están en inglés
- | | |
|---|--|
| 2 | |
|---|--|

 las negociaciones del Gobierno son realizadas en Inglaterra.
- Muchas ciudades reciben mucho dinero de

3	
---	--

 británica.
- Muchos de los que conocen el mundo vienen

4	
---	--

 de Estados Unidos o Reino Unido.
- Estados Unidos exporta

5	
---	--

❖ **Apareamiento:** en este tipo de ejercicio los estudiantes relacionan imágenes con nombres y números con palabras. Ejemplo.

Los estudiantes deben preguntarle a su compañero ¿cuál creen que es el tipo de persona al que pertenecen las siguientes habitaciones? Ejemplo: Yo pienso que la casa de la persona quien vive en la imagen C, es de alguien de clase alta, empresario, porque es un cuarto agradable, elegante, decorado con muy pocas cosas, tiene lo necesario, etc.

Gráfico No. 4. Apareamiento.⁸



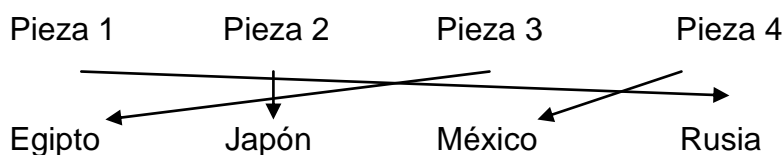
Después escuchan una grabación y colocan al frente del nombre de la persona la casa en la que habitan (si es A, B o C), luego escriben las palabras que lo ayudaron a tomar la decisión y finalmente dicen cuál es la profesión que tienen (pintor, ama de casa, etc).

1. Pamela -----
2. Harry -----
3. Sarah -----

Otro ejemplo es el siguiente:

El estudiante escucha una conversación acerca de los países, luego deben relacionar una pieza de música para que coincida con el país.

⁸ EVANS, Virginia; OBEE, Bob, Upstream Upper Intermediate B2 +, Student's Book. Newbury: express publishing, (2008:7,8,61)



5.4.2. Destreza oral

Quizás la mejor manera para comenzar la discusión acerca del rol que juega la destreza oral para aprender una lengua, es decir que la enseñanza de ésta no siempre ha sido apropiada, muchos docentes para enseñar a hablar han seguido una repetición de ejercicios y memorización de diálogos. Sin embargo, las exigencias del mundo de hoy obligan la cualificación de la enseñanza de las habilidades comunicativas de los estudiantes para que puedan expresarse y aprender a seguir las reglas sociales y culturales adecuadas en cada circunstancia comunicativa.⁹

Para David Nunan (1989:32) la enseñanza de la oralidad significa educar a los alumnos con base en los siguientes aspectos:

- ✓ Producir los sonidos de la lengua inglesa.
- ✓ Usar las palabras, la entonación y el ritmo de la segunda lengua.
- ✓ Seleccionar palabras y frases apropiadas de acuerdo con cada situación comunicativa.
- ✓ Organizar los pensamientos en una secuencia significativa y lógica.
- ✓ Utilizar el lenguaje como un medio para expresar los valores y juicios de forma rápida y con pocas pausas, denominados fluidez verbal.

Desde esta perspectiva, es preciso conocer los diferentes conceptos que tienen algunos estudiosos del tema; para Chaney (citado por Hayriye kayi, 2006)

⁹ Hayriye Kayi, The Internet TESL Journal, Vol. XII, No. 11, November 2006
<http://iteslj.org/>, <http://iteslj.org/Techniques/Kayi-TeachingSpeaking.html>

hablar es "el proceso de construcción y distribución de significado, a través del uso de símbolos verbales y no verbales en una variedad de contextos"¹⁰. Según Kenneth Chastain (1989:272), la parte oral juega un papel muy importante para aprender una segunda lengua en clase, el individuo usa el lenguaje como medio para comunicar, expresar, entablar una conversación con hablantes de inglés nativos y no nativos, imaginar y sobre todo para transmitir el conocimiento cultural.

Hasta hace poco, la destreza oral era asumida con el principal y único objetivo "comunicar". Ahora se tiene en cuenta que en el aula de clase, los estudiantes pueden trabajar diversos ejercicios para desarrollar una interacción comunicativa con sus compañeros.

Brown y Yule (1983:26), comienzan su discusión acerca del lenguaje natural del discurso por la cuestión entre la lengua oral y escrita. Ellos indican que a lo largo de la historia enseñar un idioma ha sido afectado con enseñar un lenguaje escrito, debido a que éste se caracteriza por la formación correcta de oraciones que están integradas en una estructura de párrafos, mientras que hablar un idioma consiste en cortos fragmentos o palabras que se encuentran en una línea de pronunciación.

Alderson Charles (1987:30) sugiere que los aprendices necesitan involucrar estrategias para la interacción y la negociación del significado. Por ejemplo, cuándo introducir un tema, o cambiar un sujeto, cómo invitar a alguien a hablar, cómo llevar a cabo una conversación, cuándo y cómo terminar una plática, en otras palabras, la habilidad de hacerse entender correctamente por otra persona.

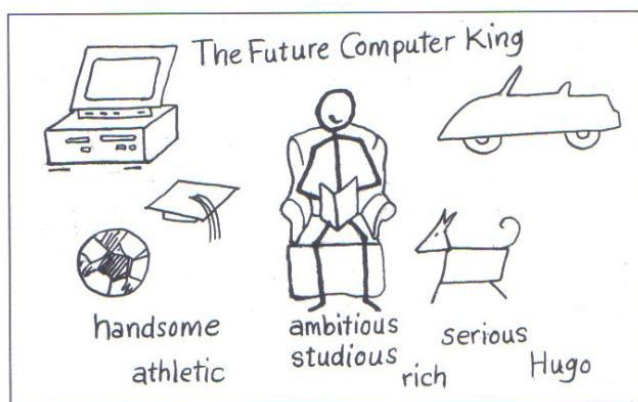
¹⁰ Hayriye Kayi, The Internet TESL Journal, Vol. XII, No. 11, November 2006
<http://iteslj.org/>, <http://iteslj.org/Techniques/Kayi-TeachingSpeaking.html>

Kenneth Chastain (1988:271) asegura que los estudiantes en el uso práctico, deben usar el lenguaje en función de una situación social y como medio de comunicación durante la rutina diaria de las clases, pues es a través de la práctica que la persona desarrolla fluidez verbal.

Algunos ejercicios que propone Jeannine Dobbs (2001:188), para realizar en clase son los siguientes:

- **Bosquejo de personalidades:** en una hoja cada estudiante realiza un “collage” que muestre todas las actividades que a ellos les gusta realizar, sus hobbies, intereses, sus planes; luego debajo de cada imagen escriben una lista de adjetivos describiendo la personalidad de sus dibujos. Ejemplo:

Gráfico No. 5. Bosquejo de personalidades. ¹¹



Cuando todos los compañeros hayan terminado, cada uno se presenta y explica sus respectivos dibujos.

¹¹ DOBBS, Jeannine, Using the Board in the Language Classroom, Cambridge Handbooks for Language Teachers, series editor Penny Ur, 2001.(188)

- **Árbol familiar:** se hacen grupos de tres o cinco personas para que construyan un árbol familiar, donde se encuentre la relación de cada individuo, los estudiantes presentan a cada miembro de su familia indicando cual persona es más especial, interesante o famoso.
- **Una aventura familiar – historia tradicional:** se forman dos grupos de trabajo para que cada estudiante le cuente a los demás una aventura que les haya pasado con su familia, escogen solamente una historia que debe ser plasmada en dibujos, el otro equipo debe adivinar lo que pasó.

Marianne Celce (2001:106) en su libro “Teaching English as a Foreign Language” presenta otro tipo de actividades que se pueden implementar en una clase para promover las habilidades orales:

- **Discusiones:** esta actividad es la más usada en las clases orales. El profesor introduce un tema por medio de una lectura, una conversación, o una grabación, luego los estudiantes deben formar grupos de trabajo para discutir el tópico. Los docentes deben tener cuidado al planear y ejecutar la actividad, primero, planear y organizar grupos o pares de estudiantes para que la discusión tenga éxito; segundo, es necesario que el profesor dé a cada integrante una responsabilidad específica en la discusión ya sea para tomar notas, estar pendiente del tiempo o reportar los resultados. Por último, los educandos necesitan tener claridad acerca de lo que van a discutir, el por qué y para qué de esto, es decir, es insuficiente decirle a los estudiantes lo siguiente: “formen grupos y discutan el tema”.

Respecto a lo anterior, Green Christopher y Lam (1997:107), creen que los estudiantes estarían más involucrados y motivados para participar en discusiones si ellos mismos seleccionan los temas de discusión y evalúan su propio proceso.

- **Conversaciones:** una de las tendencias más recientes en pedagogía sobre las habilidades orales es el énfasis en hacer que los estudiantes analicen y evalúen el lenguaje de ellos, en otras palabras, no es suficiente que los estudiantes produzcan grandes cantidades de lengua, sino que deben ser más conscientes metalingüísticamente de las muchas características del lenguaje con el fin de convertirse en hablantes competentes y en grandes interlocutores del Inglés.
- **Juego de roles:** se pueden llevar a cabo de la siguiente manera; cada estudiante asume un rol de una situación en particular para ser representada después. Esta actividad por una parte es buena ya que se realiza de una forma más natural, pero negativa porque si el estudiante quien actúa no se da a entender, su compañero se verá afectado porque no podrá responderle.
- **Diario hablado grabado:** es un formato para practicar la fluidez y la exactitud al mismo tiempo. El estudiante le da una cinta de audio al profesor quien comienza el diario oral grabado dándole algunas instrucciones para la tarea y quizás sugiriendo un tema, tal como, “cuéntame acerca de tu primer día en los Estados Unidos”. El docente debe estar seguro de recordar a los estudiantes a hablar por fuera de la grabación y explicarles el por qué: algunos estudiantes desearan escribir sus propias notas y leerlas o apagar y encender la grabadora de tal forma que suenen perfectos.

Al mirar algunas de las actividades que se pueden realizar en un aula de clase recomendamos “juegos de roles” porque permiten al estudiante expresar de manera espontánea la situación que le sea dada, el alumno se ve en la obligación de decir sus ideas con lo que ha aprendido, porque si lo realiza con algo que trae

preparado no va a hacer igual de productivo, no hay una participación libre y creativa, es decir, no pueden elegir qué lenguaje utilizan, cómo se comunican, etc. (Daniel Cassany 2000).

Para Arthur Hughes (1989:107), la enseñanza de la habilidad oral involucra la comprensión y la producción de las macro destrezas. A continuación se presentan algunas actividades propuestas por este autor para la realización de un examen:

- ❖ **Preguntar y pedir información:** preguntas de sí o no deben ser generalmente evitadas, se pretende obtener respuestas de esta manera ¿Puede explicarme como o porque...? o ¿Puede decirme que piensa usted de...?
- ❖ **Imágenes:** son muy usadas para obtener descripciones.
- ❖ **Discusión:** se escoge un tema para que los estudiantes lo discutan, es una manera eficaz para obtener información.
- ❖ **Imitación:** los estudiantes escuchan una serie de frases para luego ser repetidas. Es una buena estrategia para mirar los errores que cometen los estudiantes, ya que cabe la posibilidad de que estas mismas clases de faltas las cometan cuando están hablando de una forma natural.

De acuerdo con lo anterior, las formas más comunes de evaluar la oralidad es por medio de preguntas y respuestas acerca de una información, imágenes, juego de roles, interpretación de un texto, discusiones e imitaciones. Por lo cual, existen según Arthur Hughes, algunas técnicas no recomendadas:

- ✓ ***Preparación de un monologo:*** en una lengua nativa, el hablante no prepara su discurso en el momento de hablar; por esta razón no es recomendable poner al aprendiz a preparar un monologo a causa del estrés que produce.
- ✓ ***Lectura oral:*** se encuentra interferencia entre la habilidad lectora y la escucha.

5.4.3. Destreza lectora

Leer requiere que el lector concentre su atención en los materiales de lectura e integre el conocimiento y las destrezas previamente adquiridas para comprender lo que otras personas han escrito. Es un proceso que incluye decodificar las palabras para llegar al significado global de un texto. Algunas veces se la llama erróneamente una “destreza pasiva” porque el lector no produce mensajes de la misma manera como lo hace un hablante o un escritor, sin embargo, requiere un proceso mental activo para que la comunicación ocurra, según Kenneth Chastain (1988:216).

Hay dos razones principales para leer, según Françoise Grellet (1992:6)

1. Leer por placer
2. Leer para obtener información (para extraer algo o para hacer algo con la información obtenida)

Es un proceso interactivo entre lo que el lector sabe acerca de un tema y lo que el autor escribe. No es simplemente una manera de aplicar convenciones decodificadas y conocimientos gramaticales de un texto, sino ser capaz de relacionar el contenido con el propio conocimiento de una manera eficaz.

Charles Alderson J. (2001:33) sostiene que para lograr la lectura eficiente de un texto se necesita la aplicación de las estrategias tanto de la teoría del bottom up como la del top down. La teoría del “bottom up” ve la lectura como un proceso de decodificación de símbolos escritos, trabajados desde unidades pequeñas (letras) hasta unidades más grandes (palabras, oraciones y cláusulas). En cambio en la teoría del “top down” se necesita comprender significados para identificar palabras, y en general se necesita identificar palabras para identificar letras.

Kenneth Chastain (1988:216), dice que la lectura es una habilidad receptiva que implica un lector activo y el uso del conocimiento para hallar el verdadero significado. Es una habilidad básica y complementaria para comunicarse en un idioma según Perfetti (citado por el anterior autor, 1988:216).

Leer es un componente importante para aprender una segunda lengua por varias razones: uno de los mayores beneficios de leer es que los estudiantes pueden controlar la velocidad a la que leen, es una variable psicológica, emocional y cognitiva importante al aprender una destreza complicada; localizar información específica en un texto y hallar el sentido global. Es una actividad que no es forzada ni controlada por alguien como ocurre en la destreza auditiva, pues cada individuo hace su propia interpretación (Kenneth Chastain 1988:219).

Esta habilidad es primordial ya que ayuda a mejorar la pronunciación, practicar la parte gramatical, estudiar vocabulario, y finalmente encontrar el significado de la palabra sin recurrir al uso excesivo del diccionario; se trata de deducir el significado por contexto aun cuando algunos términos no son claros. Los estudiantes no necesitan reconocer todo el vocabulario o la gramática para comprender el texto y dar la idea general, como afirman Kenneth Chastain (1988:223) y Penny Ur (1999:57). Aspatore (1984:224) propone que para

ayudarlos, el docente junto a sus estudiantes subrayen las palabras desconocidas usando “Claves de contexto” (prefijos, sufijos, raíz).

Es importante tener en cuenta que la lectura no es una habilidad invariable, existen diferentes tipos de habilidades lectoras que corresponden a diversos propósitos que tienen los aprendices (Brosnan, 1984):

- ✓ Obtener información para algún propósito o porque existe una curiosidad acerca de algún tema.
- ✓ Obtener instrucciones sobre cómo ejecutar tareas para algún trabajo en específico o en la vida diaria.
- ✓ Actuar en un juego o hacer un rompecabezas.
- ✓ Mantener contacto con amigos de otro país de habla inglesa, enviar correspondencias o entender cartas de negocios.
- ✓ Saber cuándo o dónde algo podría tomar lugar o ser viable.
- ✓ Conocer que está pasando o ha pasado (periódicos, revistas).
- ✓ Por gusto o entusiasmo.

Considerar las diferentes habilidades lectoras requiere llevar a cabo todos los días tareas no particulares:

- ✓ Adicionar formas no muy familiares.
- ✓ Hacer una llamada de emergencia al hospital.
- ✓ Mirar en el periódico un apartamento que pueda ser rentado.
- ✓ Usar señales de tránsito.
- ✓ Seleccionar un artículo del periódico y leerlo.
- ✓ Leer una novela o una historia corta.

Estas tareas han sido tomadas de Brosnan (1984:34), donde se hacen sugerencias acerca de lo que incluye la habilidad lectora y se recomienda también seguir los siguientes ítems para lograr una lectura exitosa:

- ✓ Utilizar palabras que aborden destrezas como identificar sonidos o símbolos correspondientes.
- ✓ Usar el conocimiento gramatical para subrayar significados.
- ✓ Usar diferentes técnicas para diferentes propósitos.
- ✓ Relacionar el contenido del texto con el conocimiento que se tenga del tema.
- ✓ Identificar la intención teórica o funcional de oraciones individuales o segmentos de textos.

Para François Grellet (1992:6) los propósitos de lectura varían a la hora de diseñar los ejercicios, se deben modificar las preguntas y las actividades de acuerdo con el tipo de texto estudiado y el propósito de la lectura misma. Cuando se trabaja en una página de anuncios clasificados, por ejemplo, sería muy artificial presentar ejercicios que requieran la comprensión de detalles de publicidad debido a que impiden el desarrollo de las siguientes habilidades:

- ✓ Reconocer la escritura de un idioma
- ✓ Deducir el significado y usar elementos léxicos no familiares
- ✓ Entender la información que esta explícita en el texto
- ✓ Entender información cuando no está explícita en el texto
- ✓ Entender el significado conceptual
- ✓ Entender el valor comunicativo (función) de las oraciones o expresiones
- ✓ Entender las relaciones entre las partes de un texto a través de mecanismos de cohesión léxica
- ✓ Identificar la información importante de un discurso

- ✓ Skimming para encontrar la idea general
- ✓ Scanning para localizar información específica requerida
- ✓ Obtener detalles principales
- ✓ Obtener ideas secundarias
- ✓ Hacer predicción
- ✓ Hacer inferencia

Los alumnos pueden aprender estrategias de lectura para aumentar los niveles de proficiencia, los profesores pueden iniciar actividades que ayuden a los estudiantes a motivarlos y a aumentar su nivel de comprensión. Algunas técnicas que propone Jeannine Dobbs (2001:250), para utilizar en un aula de clase son las siguientes:

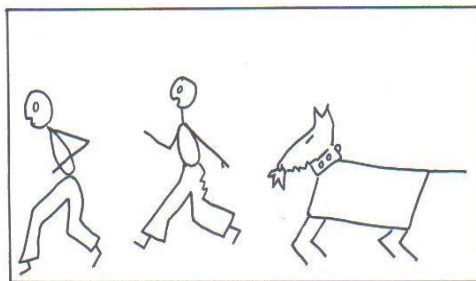
- **Lectura de periódicos en inglés:** este tipo de actividad se enfoca en el “scanning” que consiste en extraer información específica de un texto. Por ejemplo, con determinada página de un periódico, según el nivel de los estudiantes se puede obtener la siguiente información:

- ✓ ***Nivel básico:*** nombre del periódico, de la ciudad, de una persona que aparezca en una fotografía, de dos deportes, de un jugador, etc.
- ✓ ***Nivel intermedio:*** nombre del periódico y fecha de publicación, número de muertes, nombre de todos los deportes que aparecen en la sección correspondiente, etc.
- ✓ ***Nivel avanzado:*** nombre de tres clasificados, resultado de un deporte favorito, un trabajo que les gustaría tener, una editorial para exponer sus puntos de vista a favor o en contra del escritor, nombre y ratings de una película que a ellos les gustaría ver.

La idea es que el estudiante obtenga la información indicada, para luego hacer una discusión.

- **Marcadores de organización y significado:** los estudiantes leen un artículo y luego hacen un escrito utilizando los conectores.
- **Abreviaciones comunes y académicas:** se escribe al lado izquierdo del tablero las abreviaciones que los estudiantes podrían necesitar o saber en determinadas áreas o situaciones de la vida, a su derecha se ponen todos los significados, de manera que los unan. Ejemplo: Dr. "doctor", P.O. "post office" Apt "apartment"
- **No crea todo lo que lee:** se dibuja una escena en el tablero, luego se escriben algunas oraciones acerca de la imagen para que los estudiantes determinen cuáles frases son verdaderas y cuáles son falsas, además se añaden algunos enunciados que no se pueden verificar en la ilustración.

Gráfico No. 6. No crea todo lo que lee.¹²



Oraciones

1. El perro lleva un collar
2. El perro está persiguiendo a un gato
3. El perro está persiguiendo a tres personas
4. Una persona ha roto los pantalones

De las actividades mencionadas, en nuestra opinión, el ejercicio que contribuye a desarrollar más esta habilidad es "lectura de periódicos en inglés", ya que la autora Jeannine Dobbs (2001) presenta de acuerdo con el nivel, la información que el alumno está en capacidad de extraer de un texto. Es un

¹² DOBBS, Jeannine. Using the Board in the Language Classroom, Cambridge Handbooks for Language Teachers, series editor Penny Ur, 2001.(188)

ejercicio que permite hacer uso de habilidades como la escritura, al escribir la información que pide el profesor, la oralidad y la pronunciación, al plantear una discusión sobre el texto leído.

Para lograr éxito en las actividades, el docente debe tener en cuenta algunas recomendaciones de varios autores para que el nivel de comprensión aumente. Tierney y Pearson (1985:224) sugieren que antes de empezar a leer, el docente indague sobre los conocimientos previos que tiene el estudiante de la lectura, además de motivarlos a leer, dar a los estudiantes más oportunidades para evaluar sus ideas, puntos de vista, y reconocer cómo sus experiencias pasadas influyen en lo que ellos entienden.

En esta misma línea Low (1984:224) recomienda que los profesores motiven a los estudiantes para opinar, sacar ideas, frasear y resumir, lo que ayuda a no sacar palabras inconclusas sino tener una idea global.

Grellet (1981:224) dice que para desarrollar esta habilidad los estudiantes deben inferir el significado a partir del contexto. Ellos necesitan utilizar las siguientes estrategias lectoras sugeridas por Penny Ur.

- ✓ **Skimming:** obtener la idea global
- ✓ **Scanning:** extraer información específica de un texto
- ✓ **Lectura amplia:** lectura de textos largos, usualmente el lector los lee por placer. Esta es una actividad de fluidez en donde involucra un entendimiento global
- ✓ **Lectura intensiva:** leer textos cortos para extraer información específica. Es una actividad de precisión que implica leer para extraer detalles.

Krashen y Terrell (1983:225), señalan cuatro estrategias comunicativas en el momento de hacer la lectura: leer para dar significado, no interrumpir la lectura con alguna palabra desconocida, predecir el significado y usar el contexto como micro habilidad.

Por otro lado, como muestran estos ejercicios, la habilidad lectora va encaminada con la escritura, sin embargo ¿hay alguna relación con las demás habilidades?

Practicar la lectura en voz alta es un paso preliminar para leer y escribir, hay una conexión entre sonido y símbolo como afirma Kenneth Chastain (1988:218). El proceso comunicativo en todas las habilidades es una “conversión process”, donde los estudiantes convierten los mensajes recibidos de forma oral o escrita en pensamientos para luego ser comunicados, es decir, leer para significar, es un acto comunicativo que involucra procesos mentales similares a las otras tres habilidades.

Según Francoise Grellet (1992:14-17), hay varias técnicas para desarrollar la comprensión lectora, muchas de éstas son las mismas que se usan en la lengua materna:

1. Sintetizar: el estudiante mediante algunos ejercicios de lectura desarrolla la capacidad de entender un mensaje de manera rápida.

▪ ***Inferencia:*** cuando los estudiantes realizan esta técnica utilizan la lógica, la sintaxis para descubrir el significado de elementos desconocidos. El estudiante supone el significado de las palabras y si no puede hacerlo, debe buscar la palabra en el diccionario.

- **Entender las relaciones con la oración:** algunas veces a los estudiantes se les dificulta entender la estructura de una oración, sobretodo en textos. Por esta razón, es importante que el estudiante primero entienda el sentido de la oración, identifique el sujeto y luego el verbo para poder identificar elementos más complejos.
- **Vincular oraciones e ideas:** es necesario concientizar a los estudiantes sobre la coherencia, las referencias que contiene un texto, los conectores en una lectura; para que el estudiante sepa cuándo sigue una conclusión, un argumento, un ejemplo, etc.

2. Mejorando la velocidad de la lectura: una forma para lograr que los estudiantes lean más rápido es realizar lecturas sistemáticas, entendiendo simultáneamente el mensaje de dichos textos.

Penny Ur (1999:54), menciona las etapas de una sesión de lectura en el salón de clase.

1. **Antes:** antes de comenzar con cualquier tipo de actividad el docente puede formular una o varias preguntas a los estudiantes acerca del tema de la lectura, ellos pueden sugerir un título para esta. Catherine Wallace (1999:114) opina que los estudiantes deben crear sus propias preguntas e hipótesis que serán resueltas en el momento de leer el texto, permite al docente evaluar el conocimiento previo que se tiene del tema, aclarar información sobre el contexto de la lectura y el tipo de texto que va a ser manejado. Asimismo, el docente debe incentivar al grupo para que haya trabajo colaborativo y se cree un ambiente de discusión.

Ringler y Weber, citados por Kenneth Chastain (1984:225), llaman a las actividades de pre-lectura “enabling activities”, porque a través de los ejercicios el lector toma sus conocimientos previos para organizar las

actividades y comprender el material. Además estas experiencias construyen la base del conocimiento necesario para entender el contenido y la estructura de una lectura.

2. **Durante:** el estudiante debe ser capaz de dar un breve resumen del contenido en una o dos frases y puede sugerir que pasa luego de terminada la lectura.

3. **Después:** al finalizar la lección, el aprendiz puede relacionar el texto con otro que haya leído antes, puede representar el contenido por medio de diagramas, mapas, etc.¹³

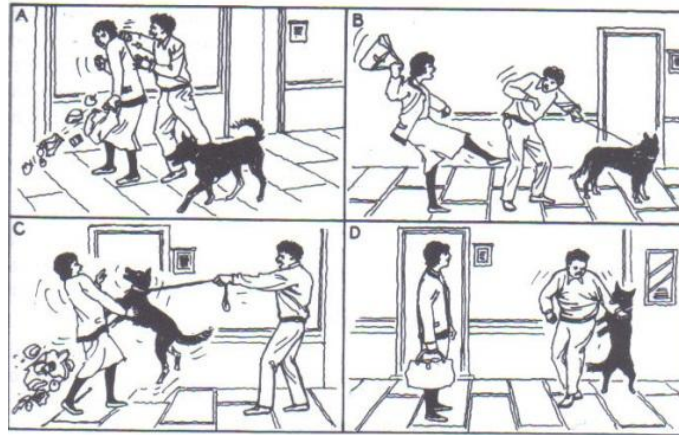
Es importante incluir en los tests ejercicios que permitan obtener información acerca del desempeño que tienen los estudiantes al hacer uso de esta habilidad, por esta razón, un examen debe basarse en los objetivos del curso y en las necesidades de lengua que ellos tienen, como dice Arthur Hughes (1989:116), quien propone diferentes niveles de análisis que pueden ser reconocidos en los ejercicios, por ejemplo: scanning a text, para localizar información específica, skimming a text, para obtener la idea global, identificar etapas en un argumento y presentar ejemplos para sustentar la idea.

Algunos ejemplos que presenta Arthur Hughes (1989:120-126) son:

❖ **Opción múltiple:** el estudiante debe hacer una lectura cuidadosa para seleccionar la respuesta correcta, de acuerdo al enunciado dado por el profesor, ejemplo, el hombre con un perro fue atacado en la calle por una mujer.

¹³ UR, Penny. A Course of Language Teaching: Practice and theory. United Kingdom: Cambridge University Press, 1999.

Gráfico No. 7. Opción múltiple.¹⁴



- ❖ **Única respuesta:** se encuentra una sola opción correcta, puede ser una palabra o número, una respuesta larga (China; China y Japón), y el ítem podría ser en forma de pregunta, por ejemplo: ¿En qué ciudad la persona describió la vida de Urban Villagers?

- ❖ **Resumir:** se da un texto corto, para que con esa información complete los espacios en blanco de un nuevo texto.

¹⁴ HUGHES, Arthur, Testing for Language Teachers, Cambridge handbook for language teachers. United Kingdom: Cambridge University Press, 1989. (128)

<p>THE GOVERNMENT'S first formal acknowledgement that inhaling other people's tobacco smoke can cause lung cancer led to calls yesterday for legislation to make non-smoking the norm in offices, factories and public places.</p>	<p>5</p>	<p>The findings are to be used by the Health Education Council to drive home the message that passive smoking is accepted as causing lung cancer. The Government should encourage proprietors of all public places to provide for clean air in all enclosed spaces, the council said, and legislation should not be ruled out.</p>	<p>30</p>
<p>The Government's Independent Scientific Committee on Smoking and Health concluded that passive smoking was consistent with an increase in lung cancer of between 10 and 30 per cent in non-smokers. While the home was probably an important source of tobacco smoke exposure particularly for the young, "work and indoor leisure environments with their greater time occupancy may be more important for adults", the committee said.</p>	<p>10</p>	<p>Action on Smoking and Health went further, saying legislation was essential to make non-smoking the norm in public places. "In no other area of similar risk to the public does the Government rely on voluntary measures," David Simpson, the director of ASH said.</p>	<p>35</p>
<p>The Department of Health said the findings were consistent with 200 to 300 lung cancer deaths a year in non-smokers and some deaths from other smoking-related diseases such as bronchitis. The risk had been estimated at about 100 times greater than the risk of lung cancer from inhaling asbestos over 20 years in the amounts in which it is usually found in buildings.</p>	<p>15</p>	<p>The Department of Health said concern over passive smoking had risen in part through better insulation and draught proofing. But ministers believed the best way to discourage smoking was by persuasion rather than legislation.</p>	<p>40</p>
	<p>20</p>	<p>The committee's statement came in an interim report. Its full findings are due later this year.</p>	<p>45</p>
	<p>25</p>	<p>Norman Fowler, the Secretary of State for Social Services, said it would be for the new Health Education Authority, which will replace the Health Education Council at the end of the month, to take account of the committee's work.</p>	<p>50</p>
			<p>55</p>

¹⁵ HUGHES, Arthur, Testing for Language Teachers, Cambridge handbook for language teachers. United Kingdom: Cambridge University Press, 1989. (125)

Testing reading

Passage with gaps for candidate to complete:

The Independent Scientific Committee on Smoking and Health has just issued an interim report. It says that _____ smoking (that is, breathing in other people's _____ smoke) is consistent with an increase in _____ of between 10 and 30 per cent amongst people who do not _____. The risk of getting the disease in this way is reckoned to be very much greater than that of getting it through breathing in typical amounts of _____ over long periods of time. Children might be subjected to significant amounts of tobacco smoke at _____, but for _____ places of work and indoor leisure might be more important.

In response to the report, the Health Education Council (which is soon to be _____ by the Health Education Authority) said that the Government should encourage owners of _____ places to ensure that the _____ in all enclosed spaces is clean. Action on Smoking and Health said that _____ was necessary. However, it is known that government ministers would prefer to use _____.

- ❖ **Identificar el orden de los sucesos, temas o argumentos:** el estudiante debe escribir el orden en el que el escritor narra la historia, ordenando las oraciones de principio a fin.

5.4.4. Destreza escrita

De acuerdo con Donn Byrne (1979:1), la escritura es el uso de símbolos gráficos que se utilizan para producir un texto coherente, crear palabras que luego formen oraciones con una secuencia adecuada, por lo cual el texto debe ser lo más explícito y completo para que el lector sea capaz de comprender lo que se ha escrito. Para este autor el trabajo escrito tiene como propósito evidenciar los progresos que el estudiante está teniendo de la lengua.

Esta destreza involucra codificar el mensaje de alguna manera, es decir, trasladar los pensamientos al lenguaje escrito. En cambio, leer involucra

decodificar o interpretar ese mensaje. Sin embargo Liz Hamp-Lyons y Ben Heasley (1984), en su artículo "Survey Reviw" El ELT Journals ,opinan que la escritura, es un hecho comunicativo entre quien escribe un texto y quien lo lee.

Bell y Burnaby (citados por el mismo autor, 1984:36), opinan que esta destreza es compleja, debido a que el escritor debe demostrar el control de variables simultáneamente; es decir, control de contenido, formato, estructura de las oraciones, vocabulario, puntuación, formación de palabras y deletreo. El escritor debe ser capaz de estructurar e integrar información en párrafos o textos cohesivos y coherentes.

La escritura es usualmente incluída como una de las cuatro habilidades a enseñar, debido a que es una destreza básica para expresar ideas, mostrar conocimiento del idioma y una ventaja en el proceso de aprender una segunda lengua para Kenneth Chastain (1988:244).

Las metas de escribir como en las otras habilidades varía según el profesor, algunos se centran en la gramática, en la comunicación y otros en las formas del mensaje. En aspectos lingüísticos el objetivo es aprender a hacer cartas, adquirir la facilidad para manipular las formas de la gramática y en niveles de comunicación el logro es adaptar las metas del escritor a las necesidades del lector como lo dice Spack (citado por Kenneth Chastain, 1988:244). Por lo tanto, se puede decir que el objetivo es aprender a comunicarse por medio de la escritura, ya que las correcciones gramaticales conforman un componente inseparable y necesario de la comunicación.

No obstante la escritura es a veces descuidada en los cursos de lengua especialmente desde la inclusión del método "Audio –lingual" para la enseñanza de la lengua, cuando la habilidad oral comenzó a tener mejor atención, por el hecho de que trabajar la escritura demanda más tiempo en trabajar esta habilidad

sobre las otras, pero los docentes deben considerar el rol de la escritura como un elemento fundamental en el proceso de comunicación, como lo afirma Kenneth Chastain (1988:245).

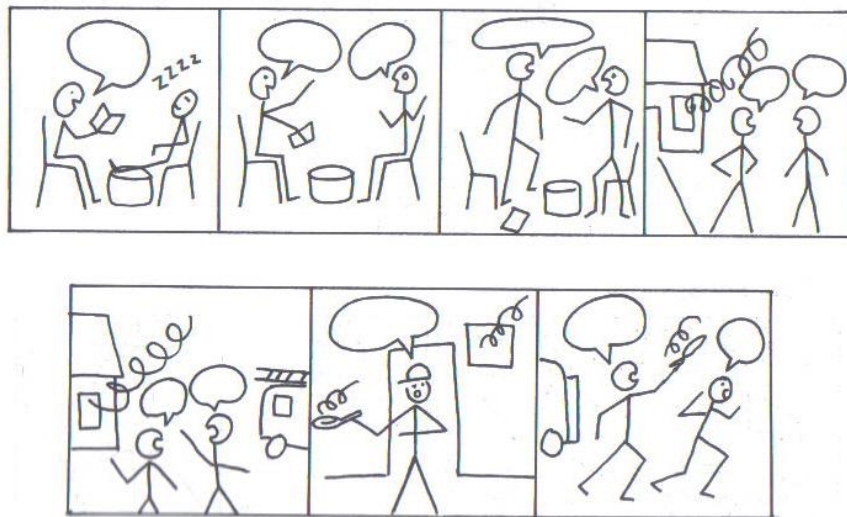
Se presentan varias actividades que los profesores pueden incluir como parte del ejercicio docente según Jeannine Dobbs (2001:118).

- **Puntuación:** se hace una lista en el tablero de todos los signos de puntuación que los estudiantes recuerden, se da una explicación del uso de cada uno para luego hacer oraciones ilustrando lo aprendido.

También están los ejercicios de predicción como lo son:

- **Qué pasa después:** en el tablero se escribe una oración para comenzar una historia, ejemplo: la casa de Tatiana está situada en medio del bosque. No puede ser visto el camino, y el vecino más cerca está a una milla... esto se realiza con el fin de que los estudiantes completen y continúen el cuento.
- **Ella o él dice:** se dibuja una tira cómica y unas burbujas encima de la imagen para que los estudiantes completen el diálogo, como se muestra en el siguiente ejemplo:

Gráfico No. 9. Ella o él dice.¹⁶



- **Escribir un poema:** los estudiantes deben escribir un poema de cinco líneas, teniendo en cuenta las siguientes reglas:

Línea 1: consta de un solo sustantivo

Línea 2: consta en dos adjetivos, que describen el sustantivo

Línea 3: consta de un verbo y un adverbio que dice que esta haciendo y como lo está haciendo el sustantivo

Línea 4: es un símil, que empieza con “como” y es seguida por una comparación

Línea 5: está en forma de pregunta

Ejemplo:

Comprensión

Difícil y necesaria

¹⁶ DOBBS, Jeannine, Using the Board in the Language Classroom, Cambridge Handbooks for Language Teachers, series editor Penny Ur, 2001.(118)

Espera con impaciencia
Como una puerta que se abra
¿Dónde puedo encontrar la llave?

También se puede escribir el anterior ejemplo como un modelo para escribir uno nuevo.

- **Transferencia de información a través de la búsqueda de información:** este tipo de actividad se usa para tomar anotaciones y aprender a evitar el plagio empleando un formato diferente para el contenido de las tarjetas (1) citas directas, (2) paráfrasis, o (3) observaciones personales sobre el material original. Se dibujan tres cuadros para recordar a los estudiantes información de un texto; luego se selecciona una página de un libro para completar lo siguiente:

Gráfico No. 10. Búsqueda de información.¹⁷

Citas directas

Name	Author's last name.
".....	Author's exact words in
.....	quotation marks.
....." (26)	Page number in parentheses.

paráfrasis

Name	
.....	Same meaning as author's
.....	but using your own words
..... (26)	and word order.

¹⁷ DOBBS, Jeannine, Using the Board in the Language Classroom, Cambridge Handbooks for Language Teachers, series editor Penny Ur, 2001.(118)

Observaciones personales sobre el material original.

Name, work, page number [.....?]	Questions or observations about the work in square brackets so that you'll recall they're your ideas, not the author's.
---	---

Luego los estudiantes deben:

- 1 Registrar una cita directa
2. Escribir una paráfrasis de una oración o de un párrafo.
3. Escribir un comentario personal sobre lo leído.

Tricia Hedge (2000:305-307) sostiene que hay tres actividades que caracterizan el proceso de escritura, como lo son:

1. **Planificación:** primero los buenos escritores se concentran en el sentido general, en la organización de un texto y en participar en las actividades de planificación. Esto implica pensar en el propósito de la escritura, por ejemplo, una carta de reclamación del servicio deficiente o una carta para informar a sus amigos sobre la boda de una hija. El propósito en particular implica una organización para la redacción y un estilo apropiado para los lectores.

Esta planificación permite una interacción entre la escritura y el pensamiento, una metodología que estimula a los estudiantes a planear en detalle antes de escribir.

2. **Revisar:** durante la reflexión, los escritores pueden volver a leer las frases en la página o mirar hacia atrás en su plan original y pensar en cómo expresar la siguiente serie de ideas. Después de escribir ellos

podrán revisar el texto y hacerse preguntas como: ¿Es mi argumento expresado a través de un conjunto claro de puntos o mi lector tiene que hacer saltos conceptuales con el fin de seguirme?, ¿son algunas secciones repetitivas y pueden estar ellos perdidos? , y ¿necesito cambiar algunas oraciones? De esta manera, las adiciones, eliminaciones y reorganizaciones se pueden hacer para mejorar la escritura.

3. **La producción de "lector basado en la" prosa:** una tercera característica es pensar en lo que el lector necesita saber, cómo hacer que la información sea clara, accesible y en un estilo apropiado (por ejemplo, formal, amable, o persuasivo).

Después de conocer los diferentes ejercicios que el profesor puede aplicar en un salón de clase, a nuestro modo de ver, la habilidad escrita es muy compleja debido a que el estudiante debe mirar la finalidad del texto, la organización de sus ideas y conocer la estructura semántica, para así poder plasmarlas de una forma coherente. Por esta razón recomendamos a los docentes el ejercicio “qué pasa después”, porque el educando desarrolla la creatividad, la imaginación, además de que se ve en la obligación de traer a colación el vocabulario aprendido, el uso de la gramática y los pasos que deben seguir para la elaboración de su escrito. Esta actividad da mayores resultados si el tema es de su interés.

Conforme a los ejercicios presentados, se proponen las cuatro etapas que se manejan en una sesión de escritura según Sharon Sorenson (2009:3):

1. **Antes de escribir:** hace referencia a las actividades que el estudiante realiza previamente con el fin de prepararlo a escribir, sugiere planear y cómo hacer las cosas.

2. **Escribir:** en esta etapa, se hacen algunas sugerencias a los estudiantes de cómo usar las reglas para escribir correctamente, ejemplo: tener buenas oraciones, párrafos.
3. **Revisar:** se mejora el contenido, la estructura y el énfasis, acorde con el escrito de los estudiantes.
4. **Corrección:** finalmente, se muestra como eliminar los errores mecánicos.

Usualmente las actividades que se realizan antes de escribir ayudan a los estudiantes a encontrar un buen tema, y a mirar el propósito de producir un buen texto. Sharon Sorenson (2009:4,10), propone tres pasos que los estudiantes deben hacer antes de comenzar a escribir:

1. **Encuentro de pensamientos e información:** en la primera parte de pre- escritura, los estudiantes deben enfoquen sus pensamientos en lo que realmente desean escribir. Algunas actividades más comunes son:
 - ✓ ***Lectura de tareas específicas:*** leer es una manera para prepararse a escribir y mostrar lo entendido sobre el texto. Además proporciona temas de interés que se pueden extraer para la realización del escrito.
 - ✓ ***Lectura de información general:*** se recopilan artículos de lectura como periódicos o libros que sean de interés para los estudiantes.
 - ✓ ***Investigación “lectura”:*** los alumnos pueden encontrar un tema que les agrade para escribir en la Internet, la biblioteca, catálogos, etc.

- ✓ **Discusión (de grupo y entrevista):** estas actividades pueden ser orales, permite que el estudiante discuta temas de interés.
- ✓ **Reflexión personal:** se incluye lluvia de ideas para reflexionar acerca de lo que se desea escribir.
- ✓ **Escribir un diario:** muchos escritores guardan los periódicos para escribir acerca de lo que les interesa o atrapa su atención. La idea de escribir un diario podría ser una forma creativa para comenzar esta fase, ya que permite seguir un modelo, mirar la forma cómo está diseñado un artículo y además da herramientas para crear un buen escrito.
- ✓ **Lluvia de ideas:** se escribe una idea para generar otra, creando una lluvia de ideas en forma individual o grupal.
- ✓ **Lista de decisiones:** como resultado de la lluvia de ideas, los estudiantes deben ser capaces de generar una lista que sugiera los temas de interés, una lista de ejemplos, de argumentos y razones que lo motivaron a escribir sobre el tópico.
- ✓ **Organizadores gráficos:** son dibujos o mapas que muestran cómo se conectan las ideas. Esto ayuda a generar pensamientos para luego empezar a plasmarlos en el papel.
- ✓ **Experiencias diarias, lo que ven, oyen y hacen:** a través de las experiencias cotidianas se puede sacar temas de interés como resultado de algo que se ha visto: una película, una exhibición de arte, un accidente, un criminal,

En conclusión, estas actividades y todo lo que el alumno realiza en su vida sugiere temas para comenzar a escribir.

2. **Encontrar un tema:** después de escoger un tema de interés ya sea por medio de la lectura, de observar, pensar o hablar, se le escribe un título.

3. **Reducir el tema:** se realiza un plan de acuerdo con lo que se va a escribir.

Durante las etapas mencionadas, el alumno se puede sentir libre de expresar sus ideas sin preocuparse acerca de detalles mecánicos, estructura de las frases y otras técnicas formales, estos detalles pueden ser dejados como parte de revisión y corrección de pruebas.

Según Jeremy Harmer (2004:4,5), en el momento de escribir se deben seguir cuatro pasos:

1. **Planeación:** cuando se realiza un borrador o un plan acerca de lo que se va a escribir se debe pensar en tres aspectos importantes. Primero se decide cual va ser el propósito del escrito, el tipo de texto que se desea producir, el lenguaje que se utiliza y la información seleccionada. Segundo, pensar en la audiencia a la que va a ser dirigido el texto. Tercero, considerar la estructura del contenido, es decir, elegir las mejores ideas, argumentos para incluirlos en el escrito.

2. **Redacción:** es el plan o el borrador que se realiza en el primer paso.

3. **Edición (reflexión y revisión):** después de terminar el escrito, se hace una revisión para mirar que el orden de la información sea clara, que no hayan palabras repetidas para que no sea ambiguo el texto.
4. **Versión final:** se hacen cambios que se consideren pertinentes para producir el escrito final.

Según Penny Ur (2006:14), en el libro A course in language teaching, el docente debe tener en cuenta los siguientes aspectos cuando se diseña un examen:

- ✓ Poner ejercicios de acuerdo con el nivel y las necesidades que tienen los estudiantes.
- ✓ Ejercicios donde se muestre el manejo de la lengua.
- ✓ Se recomienda anotar las fuentes del texto.

Los criterios al evaluar son: la precisión, contenido/sustancia, vocabulario / elección de las palabras, organización, etc.

Para Arthur Hughes (1989:99,101), la realización de un test de escritura se utiliza en algunos tipos de texto como: letras, postales, notas, descripciones, narraciones, anuncios, incluyendo además estos ejercicios:

- ❖ **“Transferencia de información” (Operaciones):** se utilizan para describir, comparar y contrastar, se da una información específica sobre un tema para que el estudiante complete los espacios en blanco, ejemplo: usted está en el Reino Unido y sabe que debe comprar un tiquete para volver a su país de origen o hacer un viaje al extranjero a final de año. Por lo cual, decide inscribirse en un club de viajes para que el viaje sea tan barato como sea posible. El estudiante debe completar la solicitud.

Gráfico No. 11. Transferencia de información (operaciones) ¹⁸

'BETATRAVEL TRAVEL CLUB'
The cheapest flights from major UK airports to destinations worldwide.

To join our club you just complete the form. Please complete all sections of the form clearly in ink. Answer all the questions. Do not leave a blank. Put n/a if not applicable. For Section A use BLOCK CAPITALS.

Section A

1. STATE MR., MRS., MISS, MS., or OTHER TITLE
2. FAMILY NAME
3. OTHER NAMES
4. DATE OF BIRTH (write month in letters)
5. NATIONALITY
6. PRESENT ADDRESS (incl. post code)
Tel. No. (incl. code)
7. OCCUPATION

Section B

8. Which U.K. airport would be most convenient for you?
9. Which country or countries are you intending to travel to?
10. Proposed date of departure

Section C Please supply the following further details.

11. Proposed duration of stay outside U.K.
12. Reason for journey
13. How do you intend to pay for your ticket?
14. How did you hear of 'Betatravel'?

Date:

--	--	--	--	--	--	--	--

Signature:

- ❖ **Única prueba de escritura:** aunque los tests no intentan conocer si los estudiantes son creativos, imaginativos, o aún inteligentes, o tienen amplios conocimientos generales, o tienen buenas razones para justificar lo que se dice, se pretende escribir sobre los siguientes ítems:

¹⁸ HUGHES, Arthur. Testing for Language Teachers, Cambridge handbook for language teachers. United Kingdom: Cambridge University Press, 1989. (99)

- ✓ Escribir una conversación que tenga con un amigo acerca de las vacaciones que planean juntos.
- ✓ Usted está un año en otro país. Mientras esta allá habla con un grupo de personas acerca de la vida en su país. Escribir lo que podría decirle al otro.
 - ✓ Discutir acerca de esta frase “la envidia es el pecado que más daña al pecador”.
 - ✓ Las ventajas y desventajas de nacer en una familia rica.

❖ **Candidatos restringidos:** en este tipo de ejercicio los estudiantes incorporan todo el conocimiento que tienen sobre la lengua para realizar ensayos, resúmenes, etc. Por ejemplo: ellos deben comparar los beneficios de una educación universitaria en inglés con sus inconvenientes, usando todos los puntos que a continuación se presentan; luego deben escribir una conclusión en una página sobre el tema propuesto.

a) Arabia

1. Más fácil para los estudiantes
2. Estar en ese lugar

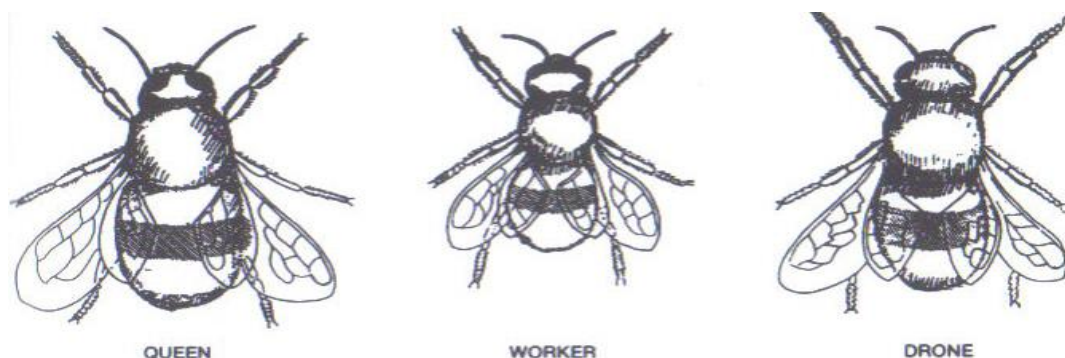
a) Inglaterra

1. Libros y fuentes científicas sobre todo en Inglés
2. Aprender el idioma Ingles da más y mejores oportunidades de empleo.
3. El aprendizaje de una segunda lengua es parte de la educación y la cultura

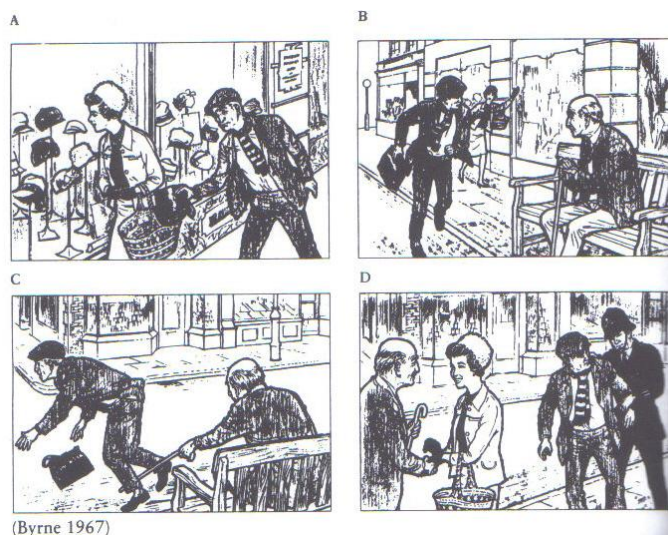
Una variación de este tipo de actividad es por medio de imágenes, ejemplo:

El diagrama muestra tres tipos de abejas, para que los estudiantes las comparen y las contrasten, ellos deben escribir tres cuartos de una hoja.

Gráfico No. 12. Candidatos restringidos¹⁹



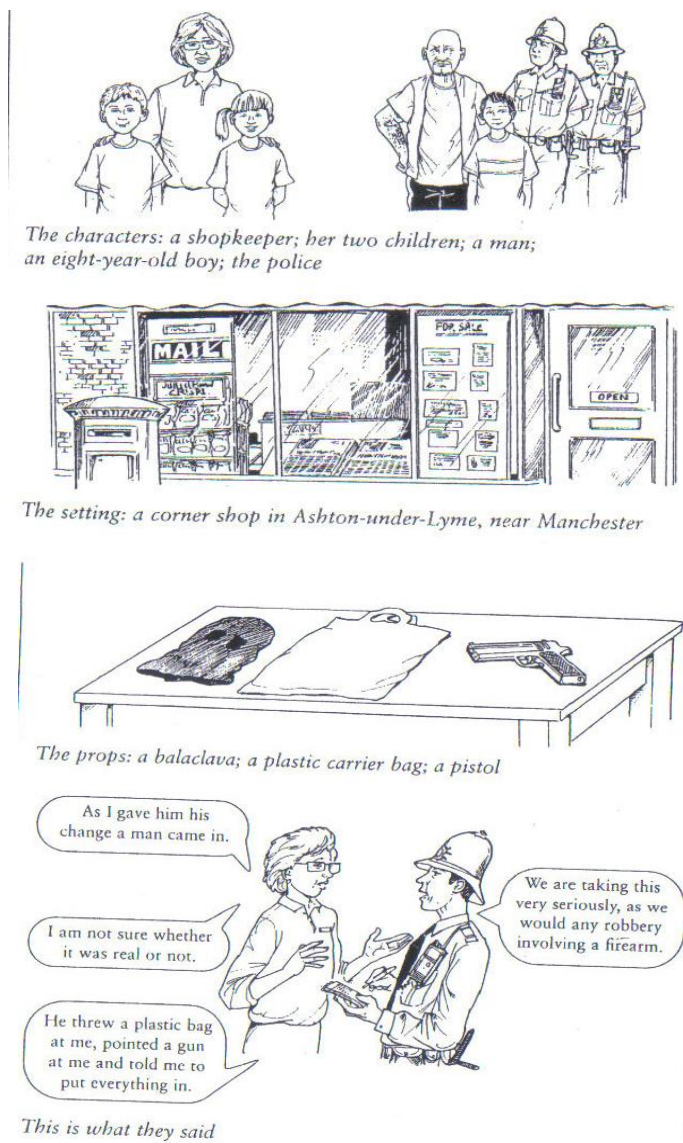
- ❖ **Narrativa:** El docente muestra una serie de imágenes, para que el estudiante cree una historia con lo que sucede en cada recuadro.



¹⁹ HUGHES, Arthur. Testing for Language Teachers, Cambridge handbook for language teachers. United Kingdom: Cambridge University Press, 1989. (101)

Otro ejemplo de narrativa tomado del libro de Dave Willis (2003: 53,54, 58), *Rules, Patterns and Words*, consiste en que el estudiante lea un artículo de alguien que esta tratando de robar una tienda. El docente les da algunas ideas para ayudarlos a crear la historia, por ejemplo:

Gráfico No. 13. Narrativa.²⁰



²⁰ WILLIS, Dave, *Rules, Patterns and words*, Grammar and Lexis in English Language Teaching. United Kingdom: Cambridge University Press, 2003

Luego se les permite trabajar en grupo para que den suposiciones de lo que ha pasado en la historia y así compartirlas entre ellos. Finalmente el docente les da a conocer el artículo de la historia, con el fin de que ellos comparen sus versiones entre lo que escribieron y lo que realmente sucedió.

PISTOL-PACKING EIGHT-YEAR-OLD TRIES TO ROB CORNER SWEET SHOP

POLICE were last night searching for an eight-year-old boy who attempted to hold up a sweet shop with a pistol, *writes David Ward.*

The boy, wearing a balaclava, threw a carrier bag at the shopkeeper at the corner store in Ashton-under-Lyme, Greater Manchester, and ordered her to fill it up.

"I don't know whether he wanted me to fill the bag with sweets or money," said the woman, who does not wish to be named. "It didn't appear to be a toy gun to me. I was not sure whether it was real or not, but it didn't look like the toys my little boy has."

The boy went into the shop and bought some Smarties for

25p. "He gave me a 50p piece and as I gave him his change a man came in. He waited until the man went. Then he threw a plastic carrier bag at me, pointed a gun at me and said: 'Put everything in'." He fled when the woman, who had her two children with her, pressed an alarm.

The boy is described as 3ft 6in tall, dressed in jeans and a dark coat.

A police spokesman said, "We are taking this very seriously, as we would any robbery involving a firearm, fake or not."

(*From: The Guardian, 22 February, 1994*)

6. MARCO LEGAL

Conforme al programa Nacional de Bilingüismo 2004 -2019, el Ministerio de Educación Nacional propone que los ciudadanos manejen al menos una lengua extranjera, que según la ley 115 de 1994 en sus objetivos para la educación Básica y Media, demanda "la adquisición de elementos de conversación, lectura, comprensión y capacidad de expresarse al menos en una lengua extranjera".

El artículo 21 de La Ley General de Educación (Ley 115 de 1994), dispone que los establecimientos educativos ofrezcan a sus estudiantes el aprendizaje de una lengua extranjera desde el nivel básico. En consecuencia, el Ministerio de Educación Nacional definió en la década de los noventa, los lineamientos curriculares para orientar el proceso de enseñanza - aprendizaje de los estudiantes en la Educación Básica y Media.

Por otra parte, el Proyecto de Ley N°. 312 DE 2008 CÁMARA – 090 del Senado, se modifica el siguiente artículo de La Ley 115 de 1994, relacionado con la enseñanza de las destrezas en lengua extranjera. “El Congreso de Colombia” Decreta:

Artículo 2º. Adiciones el artículo 14 de la Ley 115 de 1994 el siguiente literal y párrafo:

f) El desarrollo de competencias en el idioma inglés, como lengua extranjera, para proporcionar herramientas que permitan el acceso en condiciones de igualdad y equidad a la oferta académica, laboral y empresarial.

Parágrafo 3º. El Gobierno Nacional por intermedio del Ministerio de Educación Nacional, previa consulta a la comunidad académica competente a

nivel nacional dedicada a la investigación y a la formación de profesores para la enseñanza del inglés, reglamentará los estándares para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación del idioma inglés de que trata el literal f), para lo cual podrá utilizar como referente el “Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas extranjeras: Aprendizaje, enseñanza y evaluación”.

7. METODOLOGIA

7.1. TIPO DE INVESTIGACIÓN

Esta investigación se considera de tipo Exploratorio, porque el análisis de eventos tales como el efecto que tiene la inclusión de las macro y micro habilidades en los tests y en las actividades de clase de inglés en el aprendizaje de una lengua extranjera no se había realizado antes en la Licenciatura. "...difícilmente se sabe algo acerca del tema de la investigación, cuando se emprende el proyecto. O sea que debe iniciarse con una impresión muy vaga del objeto de estudio, y por la misma razón es imposible crear un plan de trabajo detallado."²¹

Según Jacqueline Hurtado (2000:48), la metodología de tipo exploratorio, consiste en aproximarse a un evento poco conocido, y le permite al investigador familiarizarse con él, abriendo el camino hacia otro tipo de investigación más compleja.

7.2 INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS

- ✓ Muestra de trece exámenes del eje temático inglés aplicados en el semestre 2009 -02

- ✓ Matriz 1: "Categorización de los contenidos de una muestra de doce exámenes del eje temático inglés del semestre 2009- 02.

²¹ http://www.marketresearchworld.net/index.php?option=com_content&task=view&id=798, consolidado en Junio 15, 2010, a las 3 p.m.

- ✓ Matriz 2: “Distribución del porcentaje de preguntas encontrado en la muestra de exámenes analizada”

2. Muestra de trece exámenes del eje temático inglés aplicados en el semestre 2009 -02.

Esta muestra de exámenes comprende los niveles: Básico I (dos exámenes de primer y segundo parcial), Básico II (un examen de primer parcial), Básico III (un examen de segundo parcial), Intermedio I (dos exámenes de primer parcial y uno de segundo parcial), Intermedio II (un examen de tercer parcial), Avanzado I (un examen de primer parcial), Avanzado II (tres exámenes de primer, segundo y tercer parcial), recopilados en la franja de la mañana, tarde y noche. Con un total de doce exámenes.

Esta muestra fue facilitada por el Departamento para los fines de este estudio.

Para proporcionar su manipulación a cada uno de los exámenes se le asignó un número de orden.

3. Matriz 1:“categorización de los contenidos de la muestra de doce exámenes del eje temático inglés elaborados por los profesores en el semestre 2009- 02”.

Esta matriz se distribuyó de acuerdo con la siguiente subcategorización:

1. Número del examen
2. Corte (período examinado)
3. Franja (mañana , tarde y nocturna)
4. Nivel de inglés (por ejemplo Básico 1)

5. Número de parcial (se realizan tres exámenes principales en el semestre y cada uno se les denomina parcial)
6. Destrezas examinadas (hace referencia a las macro o micro destrezas examinadas al número de preguntas por destreza macro o micro, y al porcentaje de preguntas por destreza)
7. Número total de destrezas relacionadas en el formato
8. Destreza o destrezas faltantes “no relacionadas en el formato”

Matriz 2: “Distribución del porcentaje de preguntas según análisis de la muestra”

Esta Matriz incluye:

1. Número del examen
2. Número de Corte
3. Franja
4. Nivel
5. Macro o micro destreza examinada
6. Porcentaje por cada destreza

7.3. ASPECTOS PEDAGÓGICOS:

Se espera que con este proyecto se demuestre la importancia de trabajar de forma integrada las macro destrezas y alcanzar la necesaria competencia en cada una de ellas.

7.4. ASPECTOS DIDACTICOS:

Con el proyecto se da cuenta de la didáctica, pues se recopila literatura para justificar la importancia de incluir y evaluar las macro destrezas equitativamente, teniendo en cuenta un enfoque comunicativo, además de demostrar algunos ejercicios que son pertinentes para desarrollarlos en un salón de clase o en un test de progreso.

7.5. ASPECTOS METODOLOGICOS:

La investigación desarrolla métodos pedagógicos, pues se espera dar cuenta del proceso y la metodología de las actividades para lograr la adquisición de una segunda lengua en los estudiantes de la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Humanidades e Idiomas.

8. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS

8.1. Análisis Matriz 1 “Categorización de los contenidos de la muestra de trece exámenes del eje temático inglés elaborados por los profesores en el semestre 2009- 02.”

La Matriz 1. (Categorización de los contenidos de la muestra de doce exámenes del eje temático Inglés del semestre 2009-02), se diseñó para analizar la muestra de 13 exámenes utilizados como base para este estudio. Para el análisis se revisó que destrezas incluían cada uno de los formatos de exámenes. Asimismo, se hizo el conteo de número de preguntas incluido en cada destreza, y se obtuvo el porcentaje para tener una aproximación al nivel de representatividad en cada formato de examen.

Esta categorización arrojó los siguientes resultados: en el examen N° 8 nivel Básico I, primer parcial jornada mañana, las destrezas incluidas fueron: lectura con un total de 10 preguntas (15.15%); vocabulario 5 (7.57%); gramática 37 (56.06%); escritura 5(7.57%) y escucha 9 (13.63%); dando cuenta de tres destrezas más la gramática y vocabulario faltando la oralidad.

En el examen N° 7 del nivel Básico I, del segundo parcial, jornada mañana, las destrezas que se incluyeron se distribuyen por porcentaje así: vocabulario con un total de 15 preguntas (18.07%); gramática 25 (30.12%); lectura 10 (12.04%); escucha 20 (24.09%); escritura 13 (15.66%); evaluando cinco destrezas faltando la oralidad.

En el examen N° 9 del nivel Básico II, de primer parcial, jornada tarde, las destrezas que se incluyeron se distribuyen por porcentaje así: gramática con un

total de 45 preguntas (78.94%); lectura 5 (8.77%); escucha 7 (12.28%); evaluando tres destrezas faltando la oralidad, escritura y vocabulario.

En el examen N° 5 del nivel Básico III, del segundo parcial, jornada mañana, las destrezas que se incluyeron se distribuyen por porcentaje así: vocabulario con un total de 10 preguntas (15.62%); gramática 27 (42.18%); lectura 20 (31.25%); escucha 6 (9.37%); escritura 1 (1.56%); evaluando cinco destrezas faltando la oralidad.

En el examen N° 4 del nivel Intermedio I, de primer parcial, jornada mañana, las destrezas que se incluyeron se distribuyen por porcentaje así: lectura con un total de 10 preguntas (14.28%); gramática 30 (42.85%); vocabulario 10 (14.28%); escucha 20 (28.57%); evaluando cuatro destrezas faltando la escritura y la oralidad.

En el examen N° 10 del nivel Intermedio I, de primer parcial, jornada nocturna, las destrezas que se incluyeron se distribuyen por porcentaje así: gramática con un total de 21 preguntas (51.21%); escucha 4 (9.75%); vocabulario 5, con un 12.19%; lectura 10 (24.39%); escritura 1(2.43%); evaluando cinco destrezas faltando la oralidad.

En el examen N° 3 del nivel Intermedio I, del segundo parcial, jornada mañana, las destrezas que se incluyeron se distribuyen por porcentaje así: lectura con un total de 20 preguntas (31.25%); gramática 39 (60.93%); vocabulario 5 (7.81%); evaluando tres destrezas faltando la oralidad, escritura y escucha.

En el examen N° 11 del nivel Intermedio II, del tercer parcial, jornada mañana, las destrezas que se incluyeron se distribuyen por porcentaje así: vocabulario con un total de 15 preguntas y un porcentaje de (34.88%); escucha 6

(13.95%); gramática 5 (11.62%); lectura 11 (25.58%); escritura 1 (2.32%); oral 5 (11.62 %); evaluando todas las seis destrezas.

En el examen N° 12 del nivel Avanzado I, de primer parcial, jornada mañana, las destrezas que se incluyeron se distribuyen por porcentaje así: lectura con un total de 19 preguntas (14.96%); gramática 61 (48.03%); escritura 1 (0.78%); escucha 36 (28.34%); evaluando cinco destrezas faltando la oralidad.

En el examen N° 1 del nivel Avanzado II, de primer parcial, jornada mañana, las destrezas que se incluyeron se distribuyen por porcentaje así: lectura con un total de 3 preguntas (42.85%); vocabulario 3 (42.85%); escritura 1 (14.28%); evaluando tres destrezas faltando la oralidad, escucha y gramática.

En el examen N° 6 del nivel Avanzado II, del segundo parcial, jornada tarde, las destrezas que se incluyeron se distribuyen por porcentaje así: lectura con un total de 21 preguntas (57.21%); escritura 1 (2.43%); escucha 9 (21.95%); gramática 10 (24.39%); evaluando cuatro destrezas faltando la oralidad y el vocabulario.

En el examen N° 2 del nivel Avanzado II, del tercer parcial, jornada mañana, las destrezas que se incluyeron se distribuyen por porcentaje así: escucha con un total de 21 preguntas (32.30%); vocabulario 12 (18.46%); lectura 21, (32.30%); gramática 10 (15.38%); escritura 1 (1.53%); evaluando cinco destrezas faltando la oralidad.

El análisis anterior permite concluir que la sub destreza gramática es a la que mayor prioridad se le da en la elaboración de un test, ya que la cantidad de preguntas que se proponen en los exámenes están en un promedio de diez a sesenta y uno preguntas según el estudio realizado.

8.2. Análisis Matriz 2 “Distribución del porcentaje de preguntas según análisis de la muestra”

La Matriz .2 (Distribución del porcentaje de preguntas encontrado en la muestra de exámenes analizada), se diseñó con los datos recopilados en la matriz 1, a partir de tests para la evaluación correspondientes al primer, segundo y tercer corte del semestre 2009-02, en cada uno de los niveles que se incluyen en la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Humanidades e Idiomas: Básico I, Básico II, Básico III, Intermedio I, Intermedio II, Avanzado I, Avanzado II, recopilados en la jornada de la mañana, tarde y noche.

Esta Matriz tiene como propósito mostrar en porcentajes el orden de prioridad en la inclusión de las destrezas (escucha, lectura, gramática, vocabulario) en cada uno de los formatos de test analizados. Este estudio no da cuenta de la oralidad porque en la muestra de exámenes las especificaciones correspondientes a esta destreza no son dadas; tampoco se incluyó la escritura, debido a que el número de preguntas no es equiparable al comúnmente usado en las demás destrezas

De estas dos Matrices se concluyó lo siguiente:

La gramática es la que mayor prioridad se le da en la muestra de exámenes con respecto a las demás destrezas, con un porcentaje del 38,5 %, seguida por la lectura con un 25,8%, la escucha con un 16,2%, y el vocabulario con un 14,3%.

Como Auxiliares de Investigación y en concordancia con los objetivos de este estudio, después de haber participado en el análisis de la muestra de exámenes de salón de clase elaborados por profesores de inglés de la Licenciatura en Humanidades e idiomas, y de haber investigado la justificación de

la inclusión de las macro-destrezas que componen la competencia comunicativa, se pudo concluir que los exámenes no incluyen todas las destrezas y que a la parte gramatical es a la que se le da mayor importancia. Aspectos como estos, dan lugar a que los estudiantes no desarrollen un conocimiento de la lengua inglesa para la comunicación.

Como hemos visto según el modelo de Bachman (1990:223) y según Daniel Cassany (2000:93), entre otros, la adquisición de una lengua extranjera, en este caso el inglés, requiere el aprendizaje simultáneo de todas las habilidades, debido a que el desarrollo de una competencia conlleva la ejecución y la complementación de las demás.

Según esta afirmación, no se obtendrán buenos resultados si se hace énfasis sólo en una destreza, ya que para comunicarse, los estudiantes deben aprender a entender la lengua hablada que ellos escuchan a través de situaciones reales; cuando se hace uso de la habilidad lectora, se mejora la pronunciación, se practica la gramática y se estudia el vocabulario. Por esta razón, Cassany (2000:94), dice que se tienen que enseñar las cuatro destrezas cuando se aprende una lengua extranjera, para que el hablante esté en capacidad de intercambiar con frecuencia los papeles de emisor y receptor en una conversación. Por ejemplo, un estudiante es capaz de desarrollar ejercicios de escucha y lectura por medio de una destreza receptiva; y puede mantener una conversación y crear un texto por medio de una destreza productiva.

Por consiguiente, se puede afirmar que es con el dominio de todas las cuatro habilidades a saber, hablar, escuchar, leer y escribir, que un individuo puede llegar a comunicarse efectivamente en un gran número de situaciones. Por lo tanto, el tiempo de la clase se debe dividir equitativamente para el desarrollo y evaluación de cada una de estas destrezas, según Cassany (2000) y Douglas Brown(2001).

9. CONCLUSIONES

- El análisis de la muestra de exámenes demostró que no se incluyen todas las destrezas y que a la parte gramatical se le da el mayor porcentaje de tiempo tanto en las clases como en los exámenes.
- Las destrezas deben ser enseñadas con actividades de clase que faciliten la comprobación del dominio que se va adquiriendo de cada una, y la capacitación del estudiante para usarlas en forma integrada según lo requiera la situación. Como dice Jack C. Richards (1988:2) “el profesor debe crear todas las condiciones para aprender el idioma, utilizar situaciones en las que sus alumnos se conviertan en oyentes activos, interactúen entre ellos y crezcan”.
- El tiempo de la clase se debe dividir equitativamente para el desarrollo de cada una de las macro destrezas tanto en el aula de clase como en un test.
- Se espera que estos resultados tengan la debida trascendencia para el Programa donde se ha realizado este estudio.

10. RECOMENDACIONES

La forma más pertinente para evaluar las cuatro destrezas según Douglas Brown (2007), consiste en presentar en la prueba un ejercicio de lectura no muy extenso, que sea comprensible y que contenga (intencionalidad, organización de las ideas, coherencia); en la habilidad de escucha, es aconsejable presentar un ejercicio de temas tratados en clase, debe ir de acuerdo con el nivel del estudiante; para la destreza de escritura, se le puede pedir al alumno que cree un texto de algún tema leído con anterioridad y para evaluar la destreza oral sería oportuno proponerle una conversación.

Según Norbert Schmitt (2000), el uso de una lengua extranjera se logra en primer lugar, desarrollando un proceso receptivo y productivo; en segundo lugar, el estudiante debe estar dispuesto a formar parte de cualquier actividad propuesta por el docente, pues cada ejercicio le ayudará a aumentar su léxico, a contextualizar las palabras, a hacer uso de estructuras, a adecuar el oído, etc. De acuerdo con esta afirmación, Savignon (1983), dice que el educador debe asegurar que todos los alumnos participen con eficacia en todas las actividades propuestas, pues es así como se desarrolla la competencia comunicativa, definida por él como la cooperación de todos los participantes.

Por otra parte, es oportuno mencionar que cuando un individuo es motivado para adquirir una lengua, se siente más interesado por aprenderla y llegar a producir algún enunciado según Harold Madsen (1983), por esta razón, se plantean en este proyecto una serie de ejercicios que el docente puede implementar en un aula de clase o en un test.

11. BIBLIOGRAFÍA

ALDERSON, Charles; CLAPHAM, Caroline; WALL, Dianne. Language Test Construction and Evaluation. New York: Cambridge University Press, 1995. 12p

ASPINALL, Patricia; BETHELL, George. Language in Use Intermediate Tests. United Kingdom: Cambridge University Press, 1998.

BROWN H, Douglas. Principles of Language Learning and Teaching. Pearson: Longman, 2007.

BROWN H, Douglas. Teaching by Principles: an Interactive Approach to Language Pedagogy, Second Edition: Longman, 2001.

BUCK, Gary. Assessing Listening. Series Editors J. Charles Alderson y Lyle F. Bachman. United Kingdom: Cambridge University, 1989.

CALSAMIGLIA, Helena; TUSÓN Amparo. Las Cosas del Decir. Barcelona: Ariel, 1999.

CASSANY, Daniel; Luna Marta; SANZ Glória. Enseñar Lengua. Barcelona: Graó, 2000.

CELCE, Marianne. Teaching English as a Second or Foreign Language. University of California: Third edition, Heinle & Heinle Publishers, 2001.

CHASTAIN, Kenneth. Developing Second-Language Skills: Theory and practice. Third edition. University of Virginia: Harcourt Brace Jovanovich, 1988.

CHICA, Alonso; PARDO REY, Abelardo. Lineamientos de Investigación para el Proyecto Pedagógico Ambiental: Universidad Santo Tomás, 2000

DAVIES, Paul; PEARSE, Eric. Success in English Teaching. Oxford: University Press, 2002.

DOBBS, Jeannine. Using the Board in the Language Classroom: Cambridge Handbooks for Language Teachers. Ilustrada: Cambridge University Press, 2001.

DUDLEY, Tony; EVANS; ST, John. Developments in English for Specific Purposes. United Kingdom: Cambridge University Press, 1998.

EVANS, Virginia; DOOLEY, Jenny, Upstream Beginner A1 +: Teacher's Book. Newbury: Express publishing, 2005.

EVANS, Virginia; OBEE, Bob, Upstream Upper Intermediate B2 +: Student's Book. Newbury: Express Publishing, 2008

FOLSE, Keith.S. Clear Grammar 1: Activities for Spoken and Written Communication. University of Michigan: Copyright, 1998

FORERO BOHÓRQUEZ, Gladys. Proyecto para el establecimiento de un sistema de evaluación permanente para cualificar el nivel de la enseñanza-aprendizaje del inglés en la carrera de Licenciatura en Educación básica con énfasis en Humanidades e Idiomas. Bogotá: Centro de Investigaciones Universidad Libre, 2008.

FRANÇOISE, Grellet. Developing Reading Skills: a Practical Guide to Reading Comprehension Exercises. Ilustrada: Cambridge University Press, 1992.

HAYRIYE KAYI. The Internet TESL Journal, Vol. XII, No. 11: November 2006 en: <http://iteslj.org/>, <http://iteslj.org/Techniques/Kayi-TeachingSpeaking.html>

HEDGE, Tricia. Teaching and Learning in the Language Classroom: Oxford Handbooks for Language Teachers: Oxford University Press, 2000.

HINKEL, Eli. Culture in Second Language Teaching and Learning. United States: Cambridge University Press, 1999.

HUDSON, Thom. Teaching Second Language Reading, Oxford Handbooks for Language Teachers. Ilustrada: Oxford, 2007.

HUGHES, Arthur. Testing for Language Teachers, Cambridge Handbook for Language Teachers. United Kingdom: Cambridge University Press, 1989.

HURTADO DE BARRERA, Jacqueline. Metodología de la Investigación Holística: Sypal, 2000.

JOHNSON E, Karen. Understanding Communications in Second Language Classroom. Ilustrada. New York: Cambridge University Press, 1995. 6 p.

KAYI, HAYRIYE. The Internet TESL Journal, Vol. XII, No. 11, November 2006.

LITTLEWOOD, William. La Enseñanza Comunicativa de Idiomas: Introducción al Enfoque Comunicativo. Colección Cambridge de Didáctica de Lenguas, 1998.

MADSEN S. Harold. Techniques in Testing. Ilustrada: Oxford University Press, 1983.

NATIONAL CAPITAL LANGUAGE RESOURCE CENTER (NCLRC). (n.d.), The Essentials of Language Teaching, Retrieved April 23, 2007.

NUNAN, David. Designing Tasks for the Communicative Classroom. United Kingdom: Cambridge University Press, 1989.

OXENDEN, Clive; LATHAM-KOENIG, Christina. New English File: Intermediate Student's Book. New York: Oxford University Press, 2006.

PLA BACIN, Laura. Enseñar y Aprender Inglés: bases psicopedagógicas. Universidad de Barcelona: Horsori.1989.

READ, John. Assessing Vocabulary. United Kingdom: Cambridge University Press, 2000.

SCHMITT, Norbert. Vocabulary in Language Teaching. United States: Cambridge University press, 2000.

SORENSEN, Sharon. Webster's New World: Student Writing Handbook. Canada: Copyright, 2009.

TRICIA, Hedge. Teaching and Learning in the Language Classroom. Ilustrada: Oxford University Press, 2000.

UR, Penny. A Course of Language Teaching: Practice and theory. United Kingdom: Cambridge University Press, 1999.

WALLACE, Catherine, Language Teaching, Reading: Oxford University Press, 1992.

WILLIS, Dave, Rules, Patterns and Words, Grammar and Lexis in English Language Teaching. United Kingdom: Cambridge University Press, 2003.

WRIGHT, Andrew. Pictures for Language Learning. United Kingdom: Cambridge University Press, 1989.

12. ANEXOS

12.1 Matriz No. 1

MATRIZ 1. CATEGORIZACIÓN DE LOS CONTENIDOS DE LA MUESTRA DE 13 EXÁMENES DEL EJE TEMÁTICO INGLÉS ELABORADOS POR PROFESORES DE LA LICENCIATURA EN HUMANIDADES E IDIOMAS EN EL SEMESTRE 2009-02						
No. Examen	Nivel	Parcial No.	Destrezas Examinadas			Nº. Total de destrezas
			Destrezas	No. De preguntas por destreza	% por destreza	evaluadas
Examen No.8	Basico I	1er corte	Lectura	10	15.15%	5
	Jornada mañana		Vocabulario	5	7.57%	
			Gramatica	37	56.06%	
			Escritura	5	7.57%	
			Escucha	9	13.63%	
Examen No.7	Basico I	2do Corte	Vocabulario	15	18.07%	5
	Jornada mañana		Gramatica	25	30.12%	
			Lectura	10	12.04%	
			Escucha	20	24.09%	
			Escritura	13	12.04%	
Examen No.9	Basico II	1er Corte	Gramatica	45	78.94%	3
	Jornada tarde		Lectura	5	8.77%	
			Escucha	7	12.28%	
Examen No.5	Basico III	2do Corte	Vocabulario	10	15.62%	5
	Jornada mañana		Gramatica	27	42.18%	
			Lectura	20	31.25%	
			Escucha	6	9.37%	
			Escritura	1	1.56%	

Examen No 4	Intermedio I	1er Corte	Lectura	10	14.28%	4	escritura y
	Jornada mañana		Gramatica	30	42.85%		vocabulario
			Vocabulario	10	14.28%		
			Escucha	20	28.57%		
Examen No10	Intermedio I	1er Corte	Gramatica	21	51.21%	5	o r a l
	Jornada nocturna		Escucha	4	9.75%		
			Vocabulario	5	12.19%		
			Lectura	10	24.39%		
			Escritura	1	2.43%		
Examen No3	Intermedio I	2do Corte	Lectura	20	31.25%	3	escucha, escritura
	Jornada mañana		Gramatica	39	60.93%		y oralidad
			Vocabulario	5	7.81%		
Examen No11	Intermedio II	3er Corte	Vocabulario	15	34.88%	6	
	Jornada mañana		Escucha	6	13.95%		
			Gramatica	5	11.62%		
			Lectura	11	25.58%		
			Escritura	1	2.32%		
			Oral	5	11.62%		

Examen No12	Avanzado I	1er Corte	Lectura	19	14.96%	4	oralidad
	Jornada mañana		Gramatica	61	48.03%		y
			Escritura	1	0.78%		vocabulario
			Escucha	36	28.34%		
Examen No1	Avanzado II	1er Corte	Lectura	3	42.85%	3	escucha,
	Jornada mañana		Vocabulario	3	42.85%		oral y
			Escritura	1	14.28%		gramatica
Examen No6	Avanzado II	2do Corte	Lectura	21	57.21%	4	oralidad
	Jornada tarde		Escritura	1	2.43%		y
			Escucha	9	21.95%		vocabulario
			Gramatica	10	24.39%		
Examen No2	Avanzado II	3er Corte	Escucha	21	32.30%	5	o r a l
	Jornada mañana		Vocabulario	12	18.46%		
			Lectura	21	32.30%		
			Gramatica	10	15.38%		
			Escritura	1	1.53%		
COMENTARIO: Según los porcentajes de preguntas por destreza respecto al número total de preguntas del formato de examen, se observa que la habilidad gramatical es la que mayor prioridad tiene							
en la elaboración de un test							

12.2 Matriz No. 2

MATRIZ 2. “DISTRIBUCIÓN DEL PORCENTAJE DE PREGUNTAS ENCONTRADO EN LA MUESTRA DE EXÁMENES ANALIZADA”							
NIVEL	N° COTRE	FRANJA	N° DE EXAMEN	GRAMATICA	LECTURA	ESCUCHA	VOCABULARIO
Basico I	Primero	Mañana	8	56.0600%	15.1500%	13.6300%	7.5700%
Basico I	Segundo	Mañana	7	30.1200%	12.0400%	24.0900%	18.0700%
Basico II	Primero	Tarde	9	78.9400%	8.7700%	12.2800%	0.0000%
Basico III	Segundo	Mañana	5	42.1800%	31.2500%	9.3700%	15.6200%
Intermedio I	Primero	Mañana	4	42.8500%	14.2800%	28.5700%	14.2800%
Intermedio I	Primero	Nocturna	10	51.2100%	24.3900%	9.7500%	12.1900%
Intermedio I	Segundo	Mañana	3	60.9300%	31.2500%	0.0000%	7.8100%
Intermedio II	Tercero	Mañana	11	11.6200%	25.5800%	13.9500%	34.8800%
Avanzado I	Primero	Mañana	12	48.0300%	14.9600%	28.3400%	0.0000%
Avanzado II	Primero	Mañana	1	0.0000%	42.8500%	0.0000%	42.8500%
Avanzado II	Segundo	Tarde	6	24.3900%	57.2100%	21.9500%	0.0000%
Avanzado II	Tercero	Mañana	2	15.3800%	32.3000%	32.3000%	18.4600%
PROMEDIO				38.4758%	25.8358%	16.1858%	14.3108%
COMENTARIO: Según los porcentajes de preguntas por destreza respecto al número total de preguntas de cada formato de examen,							
se observa de mayor a menor la prioridad dada a cada una de las destrezas, en la elaboracion de un test.							